جونوڤياڤ زارات

تعليم ثقافة أجنبية

أبحاث وتطبيقات

ترجمة: منار رشدى أنور

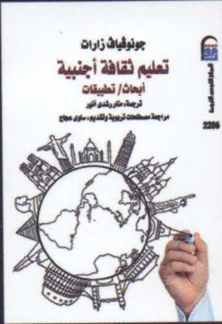
مراجعة مصطلحات تربوية وتقديم: سلوى عجاج



المركز القومى للترجمة

2286





يرجع اكتشاف أهمية العامل الثقافي في تدريس اللغات الأجنبية إلى نهاية القرن العشرين؛ ولأن الثقافة جزء لا يتجزأ من اللغة، فمن ذا الذي يستطيع تزويد متعلم اللغة الأجنبية بثقافة تلك اللغة؟

في كتاب "تعليم ثقافة أجنبية" لا تكتفي المؤلفة بتقديم تحليل علمي دقيق للعامل الثقافي في تدريس اللغة الأجنبية، وإنما تقدم أيضاً لمدرس اللغة الأجنبية أساليب مادية تساعده في تدريس ما هو غير ملموس من الثقافة الأجنبية.

تصميم الغلاف: هانى الشناوى

تعليم ثقافة أجنبية

أبحاث وتطبيقات

المركز القومى للترجمة
تأسس فى أكتوبر ٢٠٠٦ تحت إشراف: جابر عصفور
مدير المركز: أنور مغيث

- العدد: 2286
- تعليم ثقافة أجنبية: أبحاث وتطبيقات
- جونوڤياڤ زارات
- منار رشدى أنور
- سلوى عجاج
- اللغة: الفرنسية
- الطبعة الأولى 2015

هذه ترجمة كتاب:

Enseigner une culture étrangère

Par: Geneviève Zarate

شارع الجبلاية بالأوبرا- الجزيرة- القاهرة. ت: ٢٧٣٥٤٥٢٤ فاكس: ٢٧٣٥٤٥٥٤
El Gabalaya St. Opera House, El Gezira, Cairo.
E-mail: nctegypt@nctegypt.org Tel: 27354524 Fax: 27354554

تعليم ثقافة أجنبية

أبحاث و تطبيقات

تأليف: جونوڤياف زارات

ترجمة: منار رشدى أنور

مراجعة مصطلحات تربوية وتقديم

سلوى عجاج



2015

زارات، جونوفياف.

تعليم ثقافة أجنبية: أبحاث وتطبيقات/ تأليف:
جونوفياف زارات: ترجمة: منار رشدي أنور:
مراجعة: مصطلحات تربوية وتقديم: سلوي عجاج.
ـ القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب، ٢٠١٥.

٢٢٤ص: ٢٤ سم.

تدمك ٣ ٠٣٣٩ ٩٢ ٩٧٧ ٩٧٨

١ ـ العلاقات الثقافية.

٢ ـ التعليم.

أ ـ أنور، منار رشدي. (مترجم)

ب ـ عجاج، سلوي. (مراجع ومقدم)

ج ـ العنوان

رقم الإيداع بدار الكتب ١٣٦٣٣/ ٢٠١٥

I. S. B. N 978 - 977 - 92 - 0339 - 3

ديوى ٣٤١،٧٦

المحتويات

تقـديم المراجعـة

يرجع اكتشاف أهمية العامل الثقافى فى تدريس اللغات الأجنبية إلى نهاية القرن العشرين.

وترجع صعوبة التعمق فى هذا المجال إلى عاملين أساسين وهما:

- أن الثقافة بصفة عامة جزء لا يتجزأ من اللغة، إذ لا يستطيع تلميذ اللغة الأجنبية أن يكتشفها وحده.
- أن ابن اللغة الأم نفسه يتقن الثقافة الأم، ولكنها تظل لديه فى اللاوعى كما تقول "جونوفياف زارات".

من ذا الذى يستطيع إذن أن يزود متعلم اللغة الأجنبية بثقافة هذه اللغة؟ إلى من توكل هذه المهمة؟ إلى مدرس اللغة الأجنبية بالطبع، ولكن كيف يمكنه ذلك؟

فى كتاب "تعليم ثقافة أجنبية"، لا تقدم لنا "جونوفياف زارات" تحليلا علميا دقيقًا للعامل الثقافى فى تدريس اللغة الأجنبية فحسب، ولكنها تقدم أيضا لمدرس اللغة الأجنبية أساليب مادية تساعده على تدريس ما هو غير ملموس من الثقافة الأجنبية.

يجسد هذا العمل المحاولات التى تبذلها الكاتبة فى سعيها للمشاركة فى تحويل الثقافة إلى مادة علمية تدرس مثلها مثل مواد العلوم الإنسانية كافة. ولمّا كان اهتمامها بمدرس اللغة الأجنبية كبيرًا، فهى تلفت من خلال كتابها انتباهه إلى ما يجب أن يتجنبه فى قاعات الدرس.

ومن جانبه، لخص "فرانسيس دبيزيه" أخصائى اللغويات المعروف تعقد هذا الحقل المعرفى فى نقطتين أساسيتين وهما:

أولاً: الافتقار إلى اتباع أسلوب منهجى فى تدريس ثقافة اللغة الأجنبية أثناء عملية تدريس اللغة المعبرة عن تلك الثقافة حتى يومنا هذا. وعدم القدرة على الرد على التساؤلات التى يطرحها مدرس اللغة الأجنبية.

ثانيًا: عدم وجود قواعد أساسية يمكن الاستناد إليها عند تدريس الثقافات الأجنبية كما هى الحال بالنسبة للغة أو علم اللغويات الذى يقوم على قواعد صلبة، كما أثبتت الكاتبة فى هذا العمل أن كل ما يتعلق بالثقافة الأجنبية التى تعبر عنها اللغة هو ضمنى تصعب صياغته بشكل علنى.

وأود أن أوضح للقارئ أن هناك إستراتيجية مميزة قد اتبعتها الكاتبة عند تقديمها لهذا الكتاب:

أولاً: اختارت أن تقدم بعض العبارات والنقاط النظرية المهمة بالخط الداكن على سبيل التوكيد.

ثانيًا: قدمت بطاقات عملية يمكن للمدرس استخدامها مباشرة فى درس اللغة. كما يقدم الفصلان الثالث والرابع من الكتاب نماذج عملية متعددة من واقع الفصل الدراسى.

ثالثًا: سوف يجد القارئ أمثلة ملموسة تقوم الكاتبة بتحليلها بدقة بالغة.

رابعًا: هناك نقاط نظرية تستشهد بها الكاتبة من خلال النصوص المرجعية التى تستند إليها فى هذا العمل الدقيق.

وأخيرًا: أهدى هذا الكتاب لكل مدرسى اللغات الأجنبية بصفة عامة، وأهديه بصفة خاصة لمدرسى اللغة العربية الذين ينقلون ثقافة هذه اللغة لتلاميذهم.

د. سلوى عجاج

المهارة الثقافية فى اللغة الأجنبية
من العرقية إلى النسبية

كيف يمكننا "تعلم" و "تعليم" ثقافة أجنبية ؟ سؤال يقترح علينا هذا الباب بعضًا من عناصر الإجابة عنه، والتى تعمد إلى المقارنة بين أسلوب عمل الثقافة (أو الثقافات) الأم وأسلوب عمل الثقافة الأجنبية.

ويبدو أن تعلم الثقافة الأجنبية يعتمد، حتى يومنا هذا، على مسلمة متمثلة فى إعطاء الأجنبى المهارة الثقافية نفسها التى يمتلكها صاحب هذه الثقافة. ونحن نود هنا إخضاع هذه المسلمة لاختبار منهجى وإثبات أن تعلم الثقافات الأم يختلف فى طبيعته عن تعلم الثقافات الأجنبية. فمن الوهم إذن مطالبة تلميذ درس اللغة بانتحال المسالك والعادات الثقافية الأجنبية، وكأن هذه العملية تدخل فى إطار التقليد. فالاقتراب من ثقافة أجنبية يحفز إجراء معرفيا لا يمكن التهوين من تعقيده، وهو التشكيك فى معارف تم تقديمها وتلقينها فى الثقافة الأم على أنها نهائية والاتصال القائم على مرجعيات ضمنية وأخرى صريحة علاوة على تعلم النسبية. ويمكن أن يؤدى اكتشاف ثقافة أجنبية إلى التساؤل حول فكرة المعرفة ذاتها عندما تأخذ الألفة والتجربة مظهر المراحل المؤقتة للمعرفة.

١ - التعلم الثقافى فى إطار الثقافة الأم:

يفرض الانتماء لثقافة تصورًا معينًا للعالم يزيد من فاعليته عدم ارتكازه لا على اختيارات عقلانية ولا على تبنى اختيارى للمواقف، ولا على تعلم يمكن أن يوصف بأنه بمحض الإرادة. حتى إننا يمكننا القول إن انتماء صاحب الثقافة

لثقافته يتقرر فى غيابه وبأسلوب الفرض. وهو يدفع دون دراية منه رسم دخوله فى مجتمع ثقافى. وتستمد عملية الإقناع السرى هذه فاعليتها من هذا الكتمان. ورغما عن أن صاحب هذه الثقافة ليس بالساذج ولا بسريع التصديق ولا بالخاضع فإنه يسجل - فيما وراء إدراكه - رؤية العالم التى تسن قوانين الحياة اليومية لمجتمعه.

١ - ١ المتناهى الصغر فى أوجه التعلم الاجتماعى:

يترسخ الانتماء الثقافى ويتأصل فى العلاقات الاجتماعية المتناهية الصغر؛ وذلك على إيقاع كل قرار وكل اختيار وكل موقف تفرضه علينا الحياة اليومية. وتتألف رؤية العالم المتجانسة من مجمل هذه الوقائع المتناهية الصغر، والتى لو أخذت كل واحدة منها على حدة لبدت محدودة الأثر بالنسبة لمن يقوم بتنفيذها كما بالنسبة لمشاهدها الصدفى. وفى مجال مراقبة النسيج الاجتماعى، فإن تكتم ظاهرة ما لا يعنى البتة أنها معدومة المعنى أو القيمة على مستوى التحليل.

ونحن نورد فيما يلى مثالين يوضحان إلى أى مدى يمكن لثقل التعلم العائلى فى سنوات التربية الأولى أن يكون حاسمًا بالشكل الذى يتيح تنظيم العالم وهيكلته فى عيون الطفل الصغير.

مثال :

يشارك الطفل مشاركة كاملة فى حياة البالغين فى سن مبكرة للغاية. ويكون غذاؤه مماثلاً لغذائهم عدا أننا نتحاشى تقديم اللحم له لعدم اكتمال أسنانه. تدور أحداث حياته اليومية فى القاعة المشتركة، وهو مكان يضج اجتماعيا بمن فيه ما دام هو مكان الطعام والنوم والطهو والسهر واللغو. فالطفل إذن موضوع إجمالا فى قلب الحميمة العائلية ولا نبعده عنها أبدًا. ومن بين أفراد المسكن الصغير، نجد الجد والجدة اللذين يقيمان أكثر من غيرهما فى المنزل ولا يبرحانه

ويأخذان الطفل على عاتقيهما. وبرفقة " جدو ونانا " يتلقى الطفل رويدًا رويدًا مبادئ الحياة العائلية والاجتماعية. وينشأ إذن حوار طويل بين هذه الأجيال، ينقل من خلاله كبار السن للأطفال مهاراتهم وخبراتهم فى الحديث وفى التعرف.

" كنا نقتفى طوال الوقت أثر أجدادنا وجداتنا. ومن إنصاتنا لحديثهم تعلمنا اللهجة الإقليمية؛ لأن آباءنا كانوا يتحدثون الفرنسية فيما بينهم. ومن جدتى لأبى - والدة جدى - تعلمت كيفية العد. كانت تبلغ من العمر اثنين وتسعين أو ثلاثة وتسعين عامًا، قد عادت لتموت لدى ولدها. كانت أمية تجهل القراءة والكتابة وإن كانت قد علمتنى العد. كانت تقول: سوف أعلمك صلوات لوشير. وهكذا وهى تدندن، كانت تقول عصا وعصا عصوان، عصوان وعصا ثلاث عصوات، هكذا كما الترنيمات ومن كثرة ترديدها عرفت كيف أعد".

وبرفقتهم، جاب الطفل الحى الذى يسكنه، متنقلاً من منازل الجيران إلى منازل الأهل. وهكذا، تعلم شيئًا فشيئًا طبوغرافيا شجرة العائلة فى القرية، واعتاد العلاقات المتعددة التى تربط بين الجيران بعضهم والبعض. "بعد الظهر، كانت جدتى تقول: تعال، سوف نذهب لآل فرنسوا. كانت على علاقة طيبة مع الأم فرنسوا. كانت تربط بينهما علاقة قرابة جيدة.

وكانت هيرمانس جودليه التى كانت تسكن فى الجوار تقول لى: أتأتين؟ سوف أصعد عند الخالة بيلاجى. ولما كنت دائمًا على أتم استعداد للتسكع، كنت أصعد إليها. كنا نتردد بشكل جيد على هيرمانس. فلقد كنا أقارب لا أدرى كيف، ولكنها كانت تردد على مسامعى قائلة: "أنت من عائلتنا، أنت قريب لنا. كنت أحب زيارتهم حبا جما. وغالبا ما كنت أذهب إليهم وأبقى لتناول الطعام."

وفى نزهات أخرى، كان يتم ممارسة تعلم الأماكن الاجتماعية وأخلاقيات القرية. وفى سن مبكرة رافق الطفل جدته إلى المقابر. فدائمًا ما كان ينبغى أداء واجب التكريم لأحد الأموات فى عائلتنا. ما إن تعلمت المشى حتى اصطحبتنى

جدتى للمقابر عند قبر أمى. كنا لا نذهب يوميا، ولكن تقريبًا كل يوم ولاسيما أن وفاة والدتى قد أعقبتها وفاة ألبير قريبى الذى لقى حتفه وعمره ثمانى سنوات.

ف. زونابند. الذاكرة الطويلة
أوقات وقصص فى القرية
باريس PUF (١٩٨٠)
ص ١٠٧ ـ ١٠٨ (كروازيه)

فى هذا المثال الأول، توضح شهادات سكان مينو ـ هذه القرية الواقعة شمال بورجونيا ـ طبيعة أوجه التعلم الأسرى فى بداية القرن العشرين. فمعارف المجتمع الأسرى والقروى تنتقل من خلال الأفعال المتكررة بلا كلل أو ملل على مدار الحياة اليومية: تعلم لغوى وروابط أبوية والطبوغرافيا العاطفية للقرية والأساليب المجتمعية والذاكرة الأسرية. وهذه التعاليم ـ التى لا تأخذ هذا الشكل إلا حين تتعلق بالمعرفة المدرسية (تعلم القراءة والكتابة) ـ تتوالى وتتبلور من خلال تنوع العلاقات لتلقن الطفل المبادئ الأولية لمرجعيات بيئية دون أن تتوافر لدى المحيطين به رغبة صريحة فى نقلها. تأخذ هذه التعاليم شكل القيم المجردة (وجوب إكرام الموتى، أنا إحدى قريبات هيرمانس جودليه). وهى تفرض نفسها على الطفل بقوة المبادئ التى لا تناقش أو غير القابلة للمناقشة. وعليه، تنشأ هوية الطفل من خلال المرجعيات الضمنية لجماعته. وعملية الدمج الاجتماعى اليومية هذه تنطوى على تنظيم رمزى للعالم، وعلى الفصل بين المرجعيات العائلية والقيم المحظورة دون أن تتوافر لدى الطفل إمكانية إدراك مدى المعانى غير المقننة وحدودها. أما المعارف المجهولة ومناطق المعانى غير المكتشفة والممارسات التى لم يتم قط ملاحظتها فهى تأخذ هكذا مظهر الأفعال الغريبة وغير الطبيعية والقابلة للإدانة. وبسبب عدم التلفظ، على وجه الإطلاق صراحة، بهذا التصنيف الاجتماعى فهو يترسخ بكل ما به من تعسف عنيف.

أما المثال الثانى ففيه: يوضح فارق السن المحدود بين نانو (البالغة من العمر عدة أشهر) والراوية (أربعة أعوام ونصف) بأى سرعة تسجل أشكال التعليم الثقافى: ففى الوقت الذى يختبر فيه الوليد درجة سماح والدته لمبادراته الجسدية، فإن الطفلة الصغيرة تمتلك بالفعل التمكن، إذن التعرف، على بعض مبادئ الهيئة الجسدية. فهذه الطفلة قادرة - من خلال ذكرى أثرتها تجربة الفتاة البالغة التى أصبحتها اليوم - على إعادة وضع قائمة بالمسلمات المنظمة لهذا الفعل البسيط فى ذكره (تناول الطعام بأسلوب نظيف) والمعقد حال تنفيذه نظرا لتعدد الحالات الممكنة. ومن خلال فعل تناول الطعام - وهو فعل يندرج فى روتين الحياة اليومية - يتجسد نظام كامل للعالم. فهناك سلسلة متكاملة من القوانين تسمو بعملية تناول الغذاء وتحيدها عن هدفها الأول (تغذية الجسد) وتسبغها بالقدرة على أن تصبح علامة من علامات التميز الاجتماعى. فهى واحدة من النقاط التى يمر بها الحد الفاصل وأبدًا غير صريح، بين "الشخص المؤدب وغير المؤدب وإن كان مقبولاً من الفتاة الصغيرة. فتميز التربية يكمن فى الاحترام الكامل لقانون كيفية تناول الطعام، ومن خلاله يتجلى تضامن الطفل مع قيم المجموعة الأسرية والاجتماعية التى يتطابق معها.

وبهذا تتم أكثر المبادئ انعداما للمعنى والمؤسسة لمفاهيم حسن الهيئة والوقار عن انتماء لنظام رمزى - يتجاوز تحققها الظرفى - يلزم الفرد بما يتعدى مجرد القيم الغذائية. فالتماثل التعسفى كلية - فى هذا المثال الثانى - من وجهة نظر عقلانية متحكم فيها، بين كلمتى "ألمان" و"أشخاص غير مهذبين" يفرض نفسه بشكل تلقائى بالنسبة للطفل من زاوية أن مثل هذا التشابه لم تتم مناقشته قط. وتكتسب معايير الوقار - بامتدادها فى شكل قيم قومية - فاعلية يزيد منها على المستوى الرمزى عمل هذا الامتداد بأسلوب التماثل بين الضمنية والذاتية. وبذلك، ينتمى الطفل لتصور للعالم تام التعسف، وإن كان يفرض نفسه لتماسكه على أنه حقيقى بصورة لا تقبل الشك (الألمان: أشخاص غير مهذبين، أشخاص لا يتحكمون فى تجاوزاتهم البدنية).

وتكتم العملية الاجتماعية هو أحد الشروط الملازمة لسيرها. وهنا تكمن صعوبة عملية التفسير؛ حيث يتعين إلقاء الضوء على نفس هؤلاء الذين يستهدف التحليل وصفهم وكشف النقاب عن الآليات التى يختص بها مجتمع ما فى حين أن أعضاءه قد يكونون على جهل بها.

ويتحكم الكشف عن الجهل من خلال التحليل الذى يتعين عليه، فى الوقت ذاته، اعتبار هذا الجهل واحدًا من العناصر المؤلفة للتعلم الثقافى. وبعبارة أخرى نقول إنه من الضرورى الاعتماد على المستور أو الضمنى لإقرار موضوعية التعلم الثقافى الذى لن يمكن تأسيسه إلا من خلال عملية شرح وتوضيح.

عند الحد الفاصل بين القول والصمت، يثير مفهوم الضمنية - فى آن واحد - التساؤل بشأن نظام تصور العالم الذى يمكن المجتمع ما أن يصيغه لنفسه، وأيضا الظروف التى يمكن من خلالها لهذه التصورات أن تتجسد وتنتقل وتتغير. تلك هى العملية التى نحن بصدد وصفها.

مثال :

نانو يضحك ثم يواصل قرعه للمائدة. "ماما" تمد يدها ببضعة ملاعق من العصيدة لنانو الذى يتعمد الاستدارة من آن لآخر فى اللحظة التى تقترب فيها منه الملعقة. فتنهرس العصيدة على وجنتيه وتسيل إلى أذنه لتختلط بخصلات شعره.

وبعدا قالتها ماما

نانو يلهو و"ماما" مرغمة على الانتظار. وهو الآن يخرج العصيدة من فمه الصغير وكأنها لسان مستعار وقليل الدبق يقذف به بين شفتيه المضمومتين كالبرعم. قرعه فى الصحن يشتد أكثر فأكثر. الطعام مقذوف فى كل الاتجاهات. المائدة تغطيها العصيدة. ربما هذا يغضب "ماما". أنظر مع شقيقتى لكل هذا.

هى تبلغ السادسة من العمر، وأنا أربعة أعوام ونصف. نشعر بالغيرة. نحن نعلم أنه ينبغى تناول الطعام بنظافة.

ينبغى تناول الطعام بنظافة. الاعتدال فى الجلسة دون الارتكاز على مسند المقعد. الإمساك بالشوكة والسكين بين الأصابع وليس بملء اليد. هذا ما يفعله الأطفال والأشخاص غير المهذبين "والألمان" الذين يمسكون بالشوكة والسكين كما البلطة ويضربونها فى المائدة ويمضغون بضوضاء. الألمان يتمخطون فى أكمامهم وهم حمر اللون وقذرون ولا يعرفون كيفية الاهتمام بهيئتهم. من المقزز توسيخ الشخص لنفسه. يجب عدم ترك بعض الأكل فى زاويتى الفم أو على الوجنتين. وعدم ملء الفم بالطعام بشكل مفرط أو من قبل ابتلاع ما لم يزل فيه. يجب عدم التحدث ونحن نأكل. فالتحدث والفم مملوء تصرف شديد الكره: فلا مناص من إظهارنا لما فى فمنا وهو ممضوغ جزئيا، وهذا أمر فظيع. يجب تناول الطعام باعتدال وفاعلية وانتظام والتوصل دائمًا إلى الانتهاء من إفراغ ما فى الصحن. ولكن ليس قبل الآخرين وإلا كان دليلاً على النهم. يجب عدم ترك شىء أبدًا وألا نطلب أكثر من قدرتنا على الأكل. أن نأكل ما يقدم لنا وليس ما نريده. عدم التذرع بالشبع. تناول الطعام ليس مسألة جوع ولكنه تهذيب. الانتهاء من الخبز المخصص لنا. هذه هى العبارات التى تتردد حول المائدة والتى نرددها. يكررها الوالدان على مسامعنا بقسوة؛ لأننا لسنا مهذبين حتى وإن كانا شابين ولم يكن لذلك أية أهمية».

أوديل مارسيل، تربية فرنسية

باريس / PUF، ١٩٨٤. صـ ١٢ ـ ١٣.

ملحوظة: تعبير "ألمان" يندرج فى إطار الحروب التى اندلعت بين ألمانيا وفرنسا (١٨٧٠ ـ ١٨٧١ ـ ١٩١٤ ـ ١٩١٨ ـ ١٩٣٩ ـ ١٩٤٥). وفى النص معطيات مختلفة فى فترات زمنية أخرى تسمح بوضع هذا المشهد فى الحقبة الواقعة بين عامى ١٩٥١ و١٩٥٢ أى بعد ستة أعوام على الأقل من نهاية الحرب العالمية الثانية.

١ - ٢ الضمنية الثقافية:

الضمنية دليل على إحدى التجارب الخرساء لهذا العالم. هى تأخذ مسارها خلف التفاهة الظاهرية للتفاعلات الاجتماعية وابتذال الحياة اليومية والروتين. وإذا كان النص الاجتماعى يتوارى فى الحالة الحاضرة، فإن له نظامه. والاختيارات التى يفرضها منطق الحياة العادية بدافع من العجلة أو الفورية تجتمع على إبراز بعض أشكال التناسق التى تقدم مؤشرًا على تلاحم الأنظمة الثقافية. ومن خلال الفوضى الظاهرية للقرارات المتناهية الصغر والتى تمنح إيقاعها للتجربة يظهر انخراط كل فرد فى المجتمع الذى ينتمى إليه. ويرتكز أسلوب عمل الضمنية على توافق آراء على مستوى المجتمع. فأعضاء المجموعة على اختلافهم - وأيًا كانت هذه الاختلافات - يتعرفون بعضهم بعضًا لتمسكهم بتصورات للعالم وبمصالح مشتركة.

إذن، كيف تعمل الضمنية على اقتصاد العلاقات الاجتماعية؟ ثلاث قواعد يمكن لها تفسير دور الضمنية فى نظام ثقافى ما: مبدأ الاقتصاد، والحساب الافتراضى، وقانون اللعبة.

١ - ٢ - ١ مبدأ الاقتصاد:

عندما نحيل إلى شىء ما ونتكتم بشأن ما هو أساسى، فإن الضمنية تشير إلى وجود هذا الأمر دون التصريح به، وتكون الضمنية مقتصدة؛ لأنها تدعو إلى تقاسم المرجعية، ولكنها لا تكشف عنها، وهى ضمنية أيضًا لأنها تحين فى الاتصال الجارى أمرًا غير مذكور نجد معناه فى بداية التبادل نفسه. وعليه، فإن الضمنية الثقافية هى - أولا - تبادل وتواطؤ وتلميح، ولا وجود لها من دون الآخر. فكل ما بها من غير منطوق وناقص وأولى من المفترض أن يقوم هذا الآخر باستكماله.

ومن ناحية المبدأ، نحن لا نقول أبدًا كل شىء فى الحاضر. فالضمنية تقترح نصًا به ثقوب. يقول ميشيل فوكو[1]: النص المنطوق زاخر فى حواشيه بنص آخر

---

(١) م. فوكو، علم أثريات المعرفة، باريس، جاليمار (١٩٦٩)، صـ ١٢٨.

منطوق "تحين الضمنية وبأسلوب مختصر ماضيًا يموج بالمعانى، وتحفظ الوقائع السابقة، وتوقظ معانى ساكنة لتحملها على مر الزمان حتى وإن كان المعنى الأصلى قد اندثر أحيانًا. الضمنية تقيم تراكبًا للقصة فى النص المنطوق. هى آثار ذاكرة جماعية تشير فى الحاضر لحفريات ممارستنا الثقافية بإدراج الفرد فى الزمان.

لا يمكننا إذن الخلط بين الضمنية وبين المسكوت فيه. فالضمنية تقع فى إطار الأحداث اليومية التافهة وهى تهتم بالانتهاء مما هو عاجل. هى ترتكز على علم المعرفة العملى الذى يؤلف التجربة كما تعيننا على القرارات الواجب اتخاذها فى لحظة ما عن طريق تغذيتنا بالحلول التى تقترحها علينا التقاليد. الضمنية تتيح لنا اقتصادا فى التفكير فهى لا تستنفر. فى تبادل الاتصال القائم أو فى الممارسة الجارية - إلا بعضًا من مقتطفات معرفة على علاقة مباشرة بالموقف المعين. تنطوى الضمنية الثقافية - إلى حد ما - على الاستمرارية مع ما تم فعله وقوله، كما تمثل نسخًا لمعارف تم اختبار فاعليتها.

١ - ٢ - ٢ الافتراض:

لكن الضمنية لا تقيم عملية مواصلة مع الماضى فحسب. بل ترتبط بديناميكية الحاضر وضروريات زمانه ومكانه ومتطلبات التصرف، فالتعامل المناسب مع الضمنية الثقافية يفرض إستراتيجية تكيف مع الموقف القائم. حيث نستخلص منه ما يندرج تحت مسمى الصمت والتلميح لنقيم لأنفسنا تفسيرنا له ونطرح على فطنة الشريك أو الشركاء إستراتيجية لفك الشفرة. وتستمد الضمنية معناها من نية فى الاتصال ومن مشروع اجتماعى. وهى تعكس على السواء، من منظور الفاعل الاجتماعى نفسه صورته عن نفسه وصورته عن الآخرين والتى يدينها.

ولما كانت الضمنية تستخدم التلميح بوصفه ناقلاً رئيسيا لها، فهى تندرج بعمق فى نسيج المرجعيات الاجتماعية، وترتكز على حساب إستراتيجى يسعى

إلى جعل مثالية الظروف التى يمكن من خلالها لحلال الشفرة فك رموز النوايا المنقولة: ففى أى موقف معين، يأخذ المتحدث مظهر من ينبش فى كل المرجعيات المألوفة لديه ليستخلص منها ما يفترض تقاسمه مع محدثه. فانطلاقا من حساب تقديرى لمرجعيات مفترضة مشتركة يرتكز على المؤشرات الموجودة فى الموقف محل النظر، يتم استعادة ما عساه الانتماء إلى تجربة مشتركة. وهذا الحساب استباقى. وللتبادلات الأولى أهمية قصوى؛ فهى تتيح التحقق من صحة الحساب التقديرى وإن لم يكن ذلك فتمحيصه. ويقدم لنا و. جوفمان شرحًا لهذه العملية:

" عندما يجهل بعض الأشخاص، كلٌ عن الآخر، آراءهم وأوضاعهم، تبدأ عملية تحسس يكشف - رويدًا رويدًا - الفاعل من خلالها النقاب لمحدثه عن أفكاره وعن وضعه، وبعد أن يكون قد خرج لتوه قليلاً من تحفظه، ينتظر إثبات شريكه له أنه لا يعرض نفسه للخطر بتصرفه هذا. وما إن يعتريه شعور بالاطمئنان حتى يمكنه التصريح - دون خشية - بما يزيد قليلاً. ومع كل اعتراف جديد، يتبنى الفاعل طريقة مزدوجة تجعل بوسعه التوقف عن الإهدار التدريجى لصورته حال عدم حصوله على رد مطمئن من جانب شريكه[1].

تنشأ الضمنية من إستراتيجية تواؤم مع الآخر. وهى تفصل فى التجربة الفردية بين ما يدخل فى نطاق الأمور غير القابلة للصياغة وبين غيرها القابلة للاشتراك فيها مع المحدث. وفن الانتقاء هذا هو ما يميز المهارة الثقافية. الضمنية خدعة. فهى تميز بين الموتى وبين المستتر وتجعلهما ينعكسان من خلال لعبة مرايا لا نهائية: ما أعرف أنه يعرفه وما أعرف أنه يجهله وما أجهل أنه يعرفه وما أجهل أنه لا يعرفه. وإذا كانت الضمنية تكشف عن طريق لعبة إستراتيجية، فإنه يصاحبها فى المقابل نوع من أنواع التحفظ. فوجود الضمنية قائم على الازدواجية.

(١) و. جوفمان، إخراج الحياة اليومية. باريس، دار نشر مينوى (١٩٧٣)، "الحس المشترك"، ص ١٠٢، ترجمه إلى الإنجليزية أكاردو وكيم.

١ - ٢ - ٣ قانون اللعبة:

تستمد الضمنية وجودها من العقد، شأنها فى ذلك شأن أى لعبة. فهى تشرع كل ما يجب أن يظل غير مقروء فى النسيج الاجتماعى. وكل انحراف عن هذا المعيار يعاقب عليه. وفى هذه الحالة، تنصب المجموعة نفسها حكمًا بعد أن كانت مجمعًا لفاعلين. وتصبح يقظة لتقرر، إلى أى حد يمكن تفسير المعيار؛ وفى حالة وجود تجاوز مفرط فهى تشير إلى الفرد الذى شذ عن القاعدة أو تحكم عليه بالاستبعاد.

إلا أن هذه اللعبة ليست كغيرها، فقرار الدخول فيها أو الخروج منها ليس بأيدى المشاركين فيها. هى لعبة لا تبدأ أبدًا ولا تنتهى أبدًا، ولا تسمح بوجود مشاهد أو مراقب حيادى. الكل يعلم أن عليه، فى هذا الإخراج للحياة اليومية، أن يقدم أفضل أداء ممكن لشخصيته الاجتماعية ولتصوره. ويفرض قانون اللعبة أن يتم طمس المسافة بين الكائن والظاهر وبين المختص بعلم الكائن وبين الرمزى. فالوجود الاجتماعى لفرد فى مجموعة اجتماعية يعنى قبول أن يتم الخلط بينه وبين الصفات الرمزية التى تراها فيه الجماعة. فالفرد - كما يلاحظ وجوفمان - يختلط مع دوره الاجتماعى:

" ليصبح الفرد بحق نوعًا معينًا من الأشخاص، يتعين عليه ليس الاكتفاء بامتلاك الصفات المطلوبة فحسب، ولكن أيضًا تبنى معايير السلوك والمظهر التى تربطه بها المجموعة الاجتماعية[1].

التمكن من قواعد اللعبة الاجتماعية لا يعنى التطبيق الحرفى لها بكل ما بها من تشدد، وإنما إعادة تفسير كل ما هو مقنن بمرونة لتُظهر للناظرين سمتى "الطبيعية" و "العفوية" اللتين تميزان الشخصية غير المسبوقة.

---

(١) و. جوفمان، شعائر التفاعلات ، باريس، دار نشر مينوى (١٩٧٤) " الحس المشترك "، صـ ٢٩ ترجمه عن الإنجليزية أ. كيم.

فالتمكن من اللعبة الاجتماعية يتم بالأحرى عن طريق قدرة كل فرد على اختبار مرونتها وقياس حدود السماح الخاصة بها ودفع حدودها بصورة ذاتية ومخرية[1]. وقانون اللعبة لا يتم تسجيله لمرة أولى وأخيرة مثلما الحال بالنسبة لمعيار مترى يحال إليه كل سلوك، فهو يبنى نفسه تدريجيا مع كل تفاعل. فالاستهانة بقانون اللعبة يعرض كل لاعب لخطر قيام الطائفة التى يتبعها بالتنكر له لاعتناقه مسلكا وقحًا ومتعجرفًا إزاء المعايير المعترف بها. وإذا كان الخطر حقيقيا، سيعرف اللاعب الماهر كيف يحد من مداه بمسلكه المناسب. فتجاوز القاعدة الاجتماعية يفرض نوعًا من المهارة الاجتماعية نطلق عليها اسم خدعة أو وقاحة أو فطنة كما يوضح ذلك و. جوفمان:

"ترتكز الفطنة فى مجال التمثيل غالبًا على اتفاق ضمنى على التحدث بالتلميح مع استخدام لغة من الإيماءات والمعانى المزدوجة والمتوقفات المحسوبة ومن أشكال الفكاهة الخاصة بالمبتدئين، ... إلخ. وبهذا النوع من الاتصال غير الرسمى، يأخذ المرسل - وفقًا لقانون اللعبة - شكل من لم يرسل حقيقة هذه الرسالة المذكورة، فى الوقت الذى يحق فيه للمرسل إليهم ويقع على عاتقهم مسئولية أن يأخذوا مظهر من لم يتمكنوا من فك رموز التلميح. إذن، فسمة الاتصال عن طريق التلميحات أمر قابل للإنكار: وعليه، فنحن لسنا ملزمين بمواجهته"[2].

يلمح أسلوب عمل الضمنية الثقافية بوجود تنظيم للحقيقة ومنطق مقبول من أفراد الطائفة الذين يتولون نشره، وهو يفترض مجموعة من الآراء والمعتقدات المقدمة على أساس أنها غير قابلة للمناقشة. وفى الوقت الذى تكون فيه مستمدة من القناعة، فإن لها قوة البداهة وإيجابيات المطلق. ويترتب على الضمنية اعتناق

(١) عندما يقوم رؤساء الدول بترك وسائل الإعلام تلاحقهم فى حمامات السباحة الخاصة بهم أو على موائد طعام إفطارهم، فهم يلعبون على الوتر الفاصل بين حياتهم الخاصة وحياتهم المهنية، ويفرضون كذلك بالانتهاك المحسوب ببراعة للقاعدة الاجتماعية، صورة لأنفسهم أكثر إنسانية أو أكثر ديمقراطية.

(٢) و. جوفمان، نفس المرجع / (١٩٧٣) ، صـ ٧٦.

مباشر لتصور العالم تقدم فيه أشكال الاستبعاد وعدم التوافق والانشقاق والترابط والتحالف والاتحاد وكأنها بديهية دون أن يكون قد ترتب عليها نوع من التباعد الموضوعى.

إننا لا نعيش علاقتنا بالعالم من خلال منظور ظرفى. فهى ترتكز على جهلنا بما هى عليه. إن اللعبة الاجتماعية ـ والكلمة هنا تستخدم بوصفها نشاطًا لا هدف منه وكفضاء تم إعداده... لتيسير أساليب تشغيل آلية ما تجعلنا نركن إلى وهم التمكن المباشر من العالم ووجود علاقة مع الواقع الثقافى يرجح أن تخضع لسيطرة كاملة من جانب الفرد أو المجموعة. **الضمنية تنظم الحياة اليومية بفرضها الخفى لتصور للعالم.**

١ ـ ٣ الضمنية فى الحياة اليومية:

فى الوثيقة المقابلة: يعمل روبير ـ وهو مالك محل بقالة فى حى لاكروا روسى بمدينة ليون ومديره ـ تاجرا وهو ذو قيمة رمزية هائلة فى هذا الحى الصغير. الجميع يعرفونه وينادونه باسمه الأول "روبير" حتى إن تعبير "إنى ذاهب لروبير قد أصبح هنا ذا معنى عام. محله مكان للالتقاء يحظى بقبول كل سكان الشارع؛ ويزيد من قوة هذا القبول وإجماعه أن "روبير" هو محل البقالة الوحيد الذى نجد فيه كل شىء على مساحة شاسعة نسبيا مقارنة بكثافة الحى"[1]. السؤال هو: كيف ينشأ حيز الضمنية فى هذا الحى؟ كيف يمكن لمكان عام ـ هو مبدئيًا مكان للأحاديث العلنية ـ أن يتحول إلى مكان لتبادل الأسرار؟ كيف يمكن لمكان تجارى (محل الميني ماركت) أن يصبح مسرحًا لتلميحات عن المآسى اليومية؟

بداخل الحيز الاجتماعى الموسع الذى يمثله "سكان الحى" وطائفة أكثر ضيقًا تضم "زبائن روبير "ينشئ التفاعل المذكور هنا حيزًا ثالثًا للتواطؤ. يدور الحوار فى

(١) ب. مايول، المرجع نفسه (١٩٨٠)، ص ٨٩.

مجمله حول معارف يتقاسمها تحديداً بصورة مشتركة روبير وزبائنه؛ فوظيفة التفاعل تتمثل فى تحديد نطاق هذه المعارف وفى إعادة تنشيطها وفى تحديثها وفى ضبطها على إيقاع الأحداث العائلية الصغيرة التى وقعت مؤخراً. ففى الواقع إن روبير ومدام إكسى ينهلان من بوتقة الحياة اليومية الخاصة بكل منهما لبناء هذا الحاجز الرمزى الذى يعزلهما عن المستمعين المحتملين لهذا الحديث الدائر بينهما. وقد يكون هؤلاء طفيليين فيحيد وجودهم هذا التصرف ويتحولون إلى غرباء بداخل هذا الحيز المكانى ـ دكان روبير ـ وإن كانوا، من منطلق آخر، الأعضاء المؤلفين له.

مثال:

نورد هنا ملخص حوار تم الاستماع إليه عند روبير بينه وبين إحدى زبائنه وهى السيدة س. وقد اختصرته إلى حد كبير :

روبير: "إذن، سيدة س، ماذا تشترين منى اليوم؟ جريى تفاحى، إنه رائع!..."

السيدة س : نعم؛ سوف يكون لى؛ ولكن أعطنى أيضًا برتقالا فأنت تعرف بول والتفاح !..

روبير: وكيف حاله؟ لم نعد نراه قط".

السيدة س: "آه. بين بين ! ما من جديد بحق. هو يلتقى دائما مع الصغيرة. ولكن، هكذا هى الحياة، أليس كذلك؟ ..."

روبير: آه.. هذا صحيح (نبرة موافقة ـ صمت).

السيدة س: والجبن الذى تقترحه؟

روبير: جريى هذا، إنه ممتاز.

السيدة س: أبدًا ليس لى. لا أحبه كثيرًا : (بنبرة متزايدة الارتفاع وقد ثبتت نظرها فى عينى روبير) أنت تعلم أن للناس فيما يعشقون مذاهب، أليس كذلك؟

لا يمكن معارضة ذلك! أعطنى جبن الماعز هذا عوضًا عنه وجبن أونز كالمعتاد.

روبير : وألين، هى كيف حالها؟

السيدة س: آه، ما زالت الأمور على حالها. لا شىء يمكن فعله لدفعها إلى اتخاذ القرار؛ وهذا ما يجعل أباها يستشيط غضبًا؛ ماذا عساى أن أفعل فى هذا الأمر وبخاصة فى سنى هذه... (بنبرة بديهية). أخيرًا، على كل حال لا بد لمرحلة الشباب أن تنقضى! هؤلاء الشباب، لن يظلوا فى العشرين دائمًا ! (حملت عندئذ سلتها المملوءة ووضعتها للحظة على حافة الخزينة، وسريعًا وبصوت خافت تقريبًا كمن تريد الانتهاء من هذا الأمر أو إفراغ ما فى جعبتها) ثم، سأقول لك إنهم على حق فعلاً فى عدم شعورهم بالقلق الشديد. فالهموم لا تلبث أن تأتى فى وقت مبكر جدا. أنا، لو كنت حصلت على هذه الحرية وأنا فى مثل عمرهم لما كنت حرمت نفسى منها. أليس كذلك؟ إذن، إلى اللقاء روبير، إلى الغد ! إلى اللقاء يا سيدى (موجهة حديثها إلىّ).

روبير : هذا صحيح ! هيا، إلى اللقاء سيدة س.

ومع إعادة بناء القصة، نعلم أن السيدة س هى والدة بول وجدة ألين. وهى تقطن شقة قريبة للغاية من شقة ابنها وزوجة ابنها كما تقوم بشراء احتياجاتهما لأنهما يعملان. وألين التى تبلغ بالكاد عشرين عامًا تعيش مع صديق وترفض الزواج مما يثير غضب والدها. وهى أزمة تعيشها الأسرة منذ عدة أشهر. السيدة س لا تعرف إلى أى طرف تنحاز أو بالأحرى هى لا تجرؤ على الانحياز صراحة لصف حفيدتها. لهذا فالعبارات النمطية التى تتردد على المستوى الثالث (هكذا الحياة" أو "للناس فيما يعشقون مذاهب") ترمى إلى التهوين من الأزمة أو إلى جعلها أمرًا عاديا عن طريق إسباغ صفة النسبية عليها عن طريق "حكمة الشعوب" . وبقية الحديث يبرز موقفها فى مواجهة الأزمة فهى تريد أن تكون "متفهمة" (يبلغان من العمر عشرين عامًا: إذن، هما على "حق") وهى إذن بهذا

الأسلوب، تقول لروبير إنها ترى أن بول يبالغ فى صرامته، وإنها لا تتفق معه فى قسوته. إذن، فالإسرار قد استعان بعبارات قليلة فى زمن قصير نسبيًا يذهب إلى حد بعيد للغاية بفضل الاقتصاد فى الحوار والذى أتاحته التلميحات والإحالات السريعة لماضٍ لا يعلمه إلا روبير وحده دون الزبائن الآخرين.

م. دوسرتو. ابتداع الحياة اليومية
الجزء الثانى، باريس، U.G.E (١٩٨٠)
مجموعة ١٠/ ١٨ ، رقم ١٣٦٤ ، ب. مايول، السكن
صـ ٩٧، ٩٨، ٩٩

ترسم الضمنية حدود الطائفة عند إبرازها للقواسم المشتركة فى الحياة المعيشية. وفى الوقت نفسه، فهى تستبعد بصورة رمزية من لا يستطيعون أن يجدوا أنفسهم فيها.

ويستمد هذا التبادل معناه من الأعراف المسلم بها من جانب زبائن روبير الذين يقبلون أن يكون حيز التسوق هذا مكانًا للإسرار دون أن يتم بالطريقة الخاصة مثلاً بالحيز العائلى. ويصف لنا ب. مايول أسلوب العمل الخاص هذا فيقول:

"هناك قيد موضوعى يحظر تخصيص زمن معين، عند البقال، للبوح بالأسرار. ينبغى إذن البحث عن وضعية للحميمة يجعلها ممكنة بالقدر الكافى الذى يجعلنا ندركها على أنها كذلك، ولكن مع إخفائنا لأسلوب تمثلها. ليس للأسرار الحق فى الكشف عن نفسها على ما هى عليه. وهى لا تستخدم الحديث بالأسلوب المباشر للحكاية، ولكنها ستضاف إلى الحديث الموظف للشراء وتتسلل بتعلقها به كما تعلق أوليس ورفاقه بجزة القطيع للهروب من مراقبة سكلوب. وهى تنتقل إلى سلسلة الأقوال المأثورة والأمثال التى تصاحب اللغة الوظيفية لاختيار الأشياء"[1]. وعليه، فلكل حيز وطائفة معينة قواعد لعبة خاصة بهما.

(١) ب. مايول، المرجع نفسه، (١٩٨٠) ، صـ ٩٦.

ويلعب اسم العلم دورًا حاسمًا فى الآثار المترتبة على إنشاء حيز حميمى بداخل الحيز العام للمحل التجارى. ففى الوقت الذى يندرج فيه اسما روبير ومدام س فى الشبكة المفتوحة للزبائن، فإن اسمى بول وألين يأخذان مكانهما فى نسيج الإحالات التى تربط بقوة بين روبير وزبائنه. فالتبادل يتلاعب بالشحنة المعلوماتية المتغيرة إلى حد كبير، والتى قد يحتوى عليها اسم العلم ذاته بالنسبة لمحدثين مختلفين. فاسما بول وألين لا يطلقان أى آلية تلميح بالنسبة للزبائن الذين لا يعرفون السيدة س بصفة شخصية. ويظل مجمل الأمر والضمنية التى يحملها هذان الاسمان خافيًا تمامًا على روبير وعلى السيدة س إلا أن هذين الاسمين يوجهان فى آن واحد روبير والسيدة س نحو مجموعة من المعانى التى يتعين عليهما الاشتراك فيها بصورة تقريبية. وقيام السيدة س بالمبادرة بإلقاء اسم بول فى الحيز المزدوج للحديث يصرح لروبير بالافتراض أن اسم ألين سيلقى ترحيبًا. ومع تأكيد بقية التفاعل على هذه الفرضية، تتوثق عرى التواطؤ بين المتحدثين حتى بلوغها لشدتها القصوى الممكنة فى هذا السياق. وآليات التطابق مع الآخر تبلغ درجة اقتصاد قصوى. يتيح استخدام اسم العلم للمحدثين الموجودين استدعاء عالم تشوبه أزمة دون أن يدفعهما ذلك إلى الكشف عنه للشركاء الآخرين الحاضرين.

ونحن نرى جيدًا فى هذا المثال إلى أى حد يعزل التلاعب بالضمنيات المحدثين عن السياق الذى يوجدان فيه. والنتيجة الرئيسية اجتماعية فى المقام الأول: فالمعرفة المشتركة تتشكل فى صورة علاقة قوى. ويكون مبدأ استبعاد الزبائن الآخرين حاسما بنفس درجة أثر التواطؤ بين التاجر وزبائنه.

١ ـ ٤ الحدود الثقافية:

هذا هو الحال بالنسبة لكل طائفة ثقافية، أيًا كان حجمها. فالعملية التى تم وصفها بين روبير والسيدة س لا علاقة لها بعدد الأفراد المشاركين فيها. سواء تعلق الأمر بالفصل التلميحى بين طائفة عائلية أو إقليمية أو وطنية فإن الرهان

يظل كما هو عليه دائمًا: تأكيد الانتماء إلى مجموعة اجتماعية مع ما يصاحب ذلك من إقامة خط فاصل بين هؤلاء الذين يتقاسمون المعنى الذى تم إثارته فى الاتصال القائم وبين غيرهم الذين لا يشتركون فيه. وتؤدى الضمنية دورًا حاسمًا فى كل اتصال ثقافى، فهى تفرض حدا اجتماعيا فعالاً وخفيا.

ولا تنحصر الحدود الثقافية فى الحدود القائمة بين الأمم أو التى تقيمها الخرائط الجغرافية. فبداخل الطائفة الوطنية نفسها، نكون دائمًا غرباء بالنسبة لشخص آخر. فتأكيد انتمائنا لمنظومة قيم جمالية أو سياسية أو حتى لجيلنا يعنى فى الوقت ذاته تعيين المجموعات الاجتماعية التى نعتبرها مختلفة عن مجموعتنا[1]. فالاختلافات القائمة بين الأمم ما هى إلا نوع معين من الحدود الثقافية، ففى كل اتصال عادى نحن لا نتوقف عن تحديد هويتنا بإعلاننا فى آن واحد عما يمثلنا وما لا يمثلنا.

٢ ـ المهارة الثقافية والثقافة الأجنبية [٢]

إن تحديد انتمائنا الاجتماعى والثقافى يمثل أحد العناصر الرئيسية للاتصال، فلا تختص به إذن علاقة قائمة بين أفراد تابعين لطوائف قومية مختلفة.

ولكن، ما دامت الثقافة التى يتم دراستها فى دروس اللغة مفترضًا صراحة أنها أجنبية، فإن الاختلاف فى هذه الحالة يأخذ طابعًا مؤسسيا.

ما هى السمات الذاتية لهذا المكان الخاص؟ وما هى النتائج التى يمكن استخلاصها على المستوى التعليمى؟.

٢ ـ ١ البداهة المتقاسمة:

لا يبدأ الفرد فى تعلم لغة أجنبية وهو خالى الوفاض من كل معرفة ثقافية. بل

---

(١) انظر: الباب الثانى : ٤ ـ حيز وهوية.

(٢) يستبعد هذا الجزء ويتمم وجهة النظر المقترحة فى العدد ١٨١ من مجلة Le Français dans le Monde عدد نوفمبر - ديسمبر ١٩٨٣ صـ ٣٥ إلى ٣٨ .

يمتلك بعض الأدوات التى تحمل مفاهيم لأشياء من المرجع الا يقوم - بصورة مبدئية - فى التشكيك فى فاعليتها، وكيف وهى التى عملت بلا أى عيب جسيم فى نظامه الثقافى الأصلى.

وتبدو هذه الأدوات وكأنها فطرية أو بديهية. وآليات اكتساب المهارة الثقافية وتحولها إلى ثقافة أم لا تفرض أبدًا اختيارا بين عدة احتمالات يؤدى إلى صياغة تصور تعسفى للعالم. فذاتية التعلم الثقافى تكمن فى تحويله لواقعة ثقافية إلى واقعة طبيعية. ويعيش الفرد هذا التعسف الثقافى وكأنه علاقة مباشرة ووحيدة وملزمة مع العالم. فالوقائع التى صاغها التعلم وقام بدور الوسيط فيها يتم إدراكها على أنها تعبير عن بداهة غير قابلة للمناقشة. إلا أن، البداهة تكمن حيث تكمن نسبية الواقعة الثقافية.

وغالبا ما تكون طرائق اكتساب المهارة الثقافية فى اللغة الأم مطموسة ويحكمها شكل من أشكال الفقدان العام للذاكرة. فالتواطؤ القائم مع الواقع ينسى الفرد أن الواقع لم يتم دائما إدراكه بالألفة نفسها، وأنه بناء تم إعداده من خلال تجربة براجماتيكية للعالم، وأن هذه المعرفة المتاحة قد تم تدريسها. وعليه، فإن المهارة الثقافية لم يعشها الفرد قط بصورة تلقائية على أنها نسبية؛ ولكن أيضا خطوات إعدادها تتوارى فى النسيان بالتتابع مع تقدمها؛ فلا يوجد تقريبا ذكرى لمعارف ثقافية وسيطة. فالبداهة الجديدة تحل محل سابقتها دون أن يعيش الفرد هذا التحول فى حد ذاته.

فمجمل عملية التكيف المجتمعى للفرد مع طائفة يدفعه إذن إلى تجاهل أن كل ما هو بديهى إنما هو فى الواقع بناء إصلاحى للعالم. وهو كل متلاحم وإن كان لا يتسم بالعمومية. حتى الاختلاف له مكانه المخصص فى هذا التصور للعالم الذى يندرج فى إطار تلاحم النظام الثقافى للغة الأم. وعليه، يأتى تصور الآخر ليتشكل من خلال رؤية مشوهة أملتها على الفرد المهارة الثقافية الأصلية. إذن لا يتاح الآخر أبدًا من خلال حقيقة موضوعية - أين عسانا إذن العثور عليها؟ إنه صورة أو - إذا كان من الأفضل القول - تصور.

وفى هذا الإطار، يأخذ الالتقاء مع الأنظمة الثقافية الأخرى ومع التصورات الأخرى للعالم شكل الصدام أو مواطن الخلل أو شكل فرص لظهور بعض المعانى الشاذة. فأفراد طائفة ما يسعون، عند مجابهتهم للغيرية، إلى البحث أولاً عن نقاط التقاء مع انفسهم وعن دوام لتصورهم للعالم. وينزع كل إدراك للاختلاف إلى اندراجه فى خطاب محافظ وفى بحث نرجسى عن الهوية الأم فى نظام يستبعد فيه التلاحم هروبًا نحو ما لا يمثل انعكاسًا لصورة هذا الإدراك.

ويتحتم على حصة اللغة أن تكون المكان الذى نشكك فيه من آليات التحليل هذه، ونقترح أنماطًا جديدة من العلاقات بين الثقافات الأم والثقافات الأجنبية.

ويمكن لنا تعميم المشكلة التى يطرحها علينا المثال المذكور بعاليه: إن السؤال التجريبى بشأن وقائع ثقافية أجنبية غير معينة يأتى، بصورة أولية، من خلال الإحالات الخاصة بالثقافة الأم. ويجوز أن يتضح عدم كفاية حسن النية والفضول التلقائى إذا ما كانت الأسئلة غير وثيقة الصلة بالموضوع أو استخدمت لوحة قراءة غير متكيفة مع الأمور التى تشملها. فالإجراء الساذج لطرح الأسئلة، والذى يعتبر نفسه صراحة انفتاحا على الغيرية يجوز له أن ينطوى على أسباب فشله إذا ما كان هذا الإجراء يحمل تصورًا للعالم غير متكيف مع السياق المعنى. وإدراك القراءات التى تفرضها الثقافة الأم اعتبارا من بعض الأمثلة الدقيقة يمكن له أن يرهف حس تلاميذ حصة اللغة الأجنبية للمصاعب الأكثر عمومية المتعلقة بفك رموز الاختلاف.

إن البداهة الساذجة التى تحول الوقائع غير المهمة إلى قيمة مطلقة تمثل العائق الأول على طريق المعرفة المتحكم فيها للثقافة الأجنبية. وعلى النقيض من ذلك تتدخل مباشرة المعلومات المكتسبة بطريقة تجريبية فى الثقافة الأم فى استيعابنا للثقافة الأجنبية. فتعلم المبادئ الأولية لتعليم لغة أجنبية ينبغى أن يقوم بتدريب التلاميذ على إدراك هذه الظواهر التى تتحكم فى التصور الموجه لثقافة ما، وهى المعارف التجريبية والمتحيزة، والتى هى بالفعل عدم معرفة أيضا.

بطاقة:

تعلم كيفية طرح الأسئلة

الوثيقة ١

توجيه السؤال للأجنبى حول مظاهر الثقافة التى يمثلها هو أمر بالغ الشيوع. وقد تتضح عدم كفاية حسن النية والتطفل إذا ما كانت الإحالات المستخدمة لسؤاله غير متفقة مع السياق الأجنبى.

ولنميز بين نوعين من الأسئلة: النوع الأول يبرز إطار الإحالات الوطنية للسائل، والنوع الثانى يشمل تلك الأسئلة التى تسعى لاعتراض إطار الإحالات الخاصة بمن يوجه إليه السؤال.

هاك صورة فوتوغرافية لطبق لا نحدد منشأه[1] نطرح السؤال على جماهير تنتمى إلى ثقافات وطنية مختلفة لنطلب منهم التعرف على عناصره.



(١) الصورة الملتقطة لطبق مصرى (الكفتة) مكون من لحم مفروم مخلوط بأرز مطحون ينقع بعد ذلك فى صلصة طماطم بالثوم متبلة جيدًا. التقطت الصورة كورين روشيسون خلال مأدبة عشاء مصرية أقيمت لبعض الفرنسيين بغرض تذوق الأكلات المصرية.

١ ـ هذه نماذج من الأسئلة التى تبرز الإحالات الوطنية لطارح السؤال:

ـ جمهور فرنسى.

- هل هذا فصيد؟
- هل هذا سجق من مدينة ليون بنبيذ البوجولية؟
- هل هو طبق من مقاطعة البروفانس بفرنسا؟
- هل هو من المقبلات؟ أم طبق رئيسى أم طبق حلو؟

(إشارة إلى وجبة تتم على ثلاثة مراحل)

ـ جمهور شرقى أو من منطقة البحر المتوسط أو مصرى.

ـ هل الطبق متبل بالخل أم بصلصة الطماطم؟

- هل الطبق قبيل أم حار؟
- هل بالطبق ثوم؟
- هل بالطبق طماطم؟
- هل بالطبق فليفلة؟
- هل هو مقلى؟
- هل يتم تناول الطبق فى موسم بعينة أو مناسبة خاصة؟
- هل هو طبق من أطباق الأعياد؟

٢ ـ أمثلة لأسئلة تهدف إلى حجب إطار الإحالات الخاص بمن توجه إليه الأسئلة:

ـ هل هناك عناصر نيئة؟ أو مطهية؟

ـ هل هذه المنتجات تؤكل ساخنة أم باردة؟

ـ هل هناك مكونات مملحة ؟ أم سكرية؟

- فى أى وقت من العام، أو الشهر أو اليوم يتم استهلاكها؟
- هل هذه المكونات مميزة لمنطقة ما؟ أم لوسط اجتماعى أم لمجموعة دينية؟
- هل هو طبيخ تقليدى أم أساليب جديدة للاستهلاك الغذائى؟

هذه المجموعة الثانية من الأسئلة تتحكم بشكل أكبر من المجموعة الأولى فى آثار العرقية[1]؟ فبالارتكاز عل شبكة من المتناقضات، وبالبحث عن معايير توافقية وغير توافقية، تكون هناك فرص أكبر لالتقاط المعيار غير الكاشف فى الثقافة الأم لطارح السؤال، ولكنه قد يكون حاسمًا فى الثقافة الأجنبية التى نود معرفتها.



٢ - ٢ التجربة المعنية:

تأخذ التجربة الثقافية لمواليد هذه الثقافة قيمة كبرى عندما تقوم الكتب الدراسية بتصوير حياة فرانكفونيين (فرنسيين أساسا) أو عندما يكون بديهيا أن درس الحضارة يخص حتما فرنسيين يعملون فى المؤسسة المدرسية. وهل يكون المبلغ عن ثقافة ما وهو من أبنائها فى الوضع الأفضل الذى يؤهله لتوعية الآخرين بها؟

إن المعرفة المكتسبة فى قلب الطائفة الأم والتجربة الضمنية للعالم تجعلان من المخططات الفكرية أمورًا غير قابلة للتفسير من منطلق أنه لم يتم تقديمها على

---

(١) هذه هى المعلومات المرتبطة بطبق الكفتة التى يتم اعتبارها معلومات مهمة:
- هو طبق مصرى تقليدى للغاية وشعبى جدا.
- يتم إعطاء كل المكونات (بصل وأرز وبقدونس ونعناع وكسبرة) للجزار الذى يتولى تحضير الخلطة بإضافة لحم الجمل المفروم.
- نوعية اللحم المستخدمة أقل سعرًا من اللحم البقرى. وهو طبق يستهلكه أكثر الفقراء.
- يقوم بعض المصريين بإعداد طبق الكفتة باللحم البقرى.
- تصنع كرات أو أصابع من عجينة خليط الكفتة التى يتم تحميرها بعد ذلك، ثم إضافة صلصة الطماطم إليها.

أساس أنها فى حاجة أصلاً إلى شرح. إن أفراد مجموعة ما لا يعرفون بالكامل ما يقومون به من منطلق أن تملكهم لأسلوبهم فى الحكم على الأشياء لا ينبع عن نشاط موضوعى. فهُم ليسوا فى وضعية أفضل من المراقب الخارجى لفهم ما الذى ينظم إحالاتهم بصورة حقيقية؛ هم يمتلكون معرفة عملية تسمح لهم بالرد بالأفعال على الضغوط التى يفرضها هذا الموقف أو ذاك إلا أنهم لا يقدرون على إعادة تشكيل مجمل الردود والتى تمثل أسلوب حياتهم.

كما يلاحظ ب. بورديو، فإن المعنى العملى مستمد من مجموعة من المهارات لا يمكن أن ننتظر من مالكها وصفًا حصريا لها.

"فكما أن تعليم التنس أو الكمان أو الشطرنج أو الرقص أو الملاكمة يعتمد على التحليل إلى أوضاع وخطوت ولكمات لبعض الممارسات التى تدمج جميع هذه الوحدات الحركية الأولية - التى نعزلها بصورة مصطنعة - فى وحدة لبراجماتيكية منظمة وموجهة، فإن المعلومات ترمى إلى الكشف إما عن معايير عامة (تلازمها دومًا الاستثناءات) وإما عن ضربات قوية" (١).

وعليه، فإن القول القاطع بوجوب أن نكون قد ولدنا فى هذه الثقافة لنفهمها هو قول لا يضمن الإدراك المهيمن عليه والموضوعى الخاص بواقع ثقافى. فهو يمنحنا - على أكثر تقدير - طريقة نوعية يعيبها الكثير من أوجه الخلل. إن الشركاء فى ثقافة ما غير مدربين على إضفاء الموضوعية أو التفسير أو الأسلوب المنهجى على ما يقنن تصورهم للعالم. ويمكننا إذن بالأحرى الاعتقاد أن دور المخبر الوليد لثقافة ما مبالغ فى تقديره أو على الأقل تجربته لا تخضع للتحليل لما تحمله من نسبى وجزئى. إن التجربة والألفة اللتين قد يمتلكهما المخبر من مواليد ثقافة ما مع الإحالات الثقافية الخاصة بطائفته لا تضمن بأى حال من الأحوال دقة المراقبة والوصف اللذين قام بهما. الإجراء الذى يأخذ فى اعتباره آثار التفسير التعسفى الخاصة بطرق تعلم الثقافة الأم هو وحده القادر على

---

(١) ب. بورديو، الحس العملى (١٩٨٠)، باريس، دار نشر مينوى، الحس المشترك صـ ١٧٤.

تحويل الشيء الذى لا يتعدى كونه موضع تجربة إلى شيء يخضع للتحليل. ويمثل هذا الشرط أمرًا أوليا فى توجهات العمل المطروحة هنا.

٢ - ٣ من وجهة النظر إلى الموضوعية:

من المعروف أن بعدًا كبيرًا عن الوقائع الثقافية يكون مصدرًا للجهل بها. فنحن لا نستطيع التحدث إلا عن ثقافة اقترينا منها. وإقرارنا أقل شيوعًا لفكرة أن فرط القرب من حقيقة ثقافية يفسد أيضًا إدراكنا الموضوعى لها. ويشتمل كل خطاب على وجهة نظر من يقوله. ويقول بيير بورديو[1]: "لا يوجد حديث لا يعبر عن وجهة نظر حتى وإن كان حديثًا يقال بغرض إلغاء وجهة النظر". وتنطبق هذه الملاحظة على الوسط محل الوصف - الجامعة الفرنسية فى السبعينيات من القرن الماضى - والذى ينتمى إليه الكاتب. وهى تجد مجالاً لتطبيقها بحذافيرها على المدرس غير الفرنسى، والذى يقدم فى فصله وبعد فترة اتصال قصيرة أو متوسطة أو طويلة تقريرًا عن الواقع الفرنسى (أو الفرانكفونى). والسؤال هو: فى العلاقة التى سيسردها على تلاميذه، فيما سيظل وصفه تابعًا لتجربته الفريدة أو المنحازة؟ فالمتغيرات التى يمكنها التدخل فى إدراك مدرس اللغة الثانية الفرنسية للوقائع الثقافية الفرنسية هى متغيرات جد متعددة: الإقامة لمبعوث أم لسائح، والتجربة لرجل أم لامرأة، الأصول ريفية أم باريسية، والاتصال تم فى الوسط الريفى أم المدنى، والأصدقاء طلاب أم يباشرون الحياة المهنية. ولعدم التعرف على الرأى وتحليله على أساس أنه وجهة نظر معينة، يتحول إلى حكم مطلق. "الفرنسيون هم.. ". وهذه الأحكام التى يشيع إطلاقها فى الحوارات اليومية هى إشارات حمراء تنذر بخطأ منهجى. ويتمثل التعسف فى تحويل التجربة الفردية إلى حقيقة عامة. ولهذا التعسف مخاطره التى يستنكرها ب. بورديو بالنسبة لعالم الاجتماع:

---

(١) بيير بورديو، هومو أكاديميكوس Homo Academicus بباريس - ، دار نشر مينوى (١٩٨٤)، صـ ١٧ (انظر أيضا: صـ١١).

"من بين الافتراضات التى يدين بها عالم الاجتماع لوجوده بوصفه فردًا فى المجتمع، يبزغ افتراض - وهو ولا شك أكثرها جوهرية - غياب الافتراضات، والذى هو إحدى السمات المميزة للعرقية. ففى الواقع إن عالم الاجتماع (أكثر من عالم السلالات) عندما يتجاهل وضعيته بوصفه فردًا تلقى ثقافته عن ثقافة معينة ولا يجعل مجمل ممارسته تابعًا للتشكيك المستمر فى تأصله فيها، فهو يكون عرضة لوهم البداهة المباشرة أو لإغراء التدويل بلا إدراك منه لتجربة فريدة"[1].

وهذا الإغراء قائم أيضا بالنسبة للمعلم الذى تكون أقواله، فى بعض السياقات المدرسية، مرادفة للحقيقة. فتجربة الاتصال الشخصى مع الثقافة الأجنبية التى يتم تدريسها لا يمكن اعتبارها صحيحة إلا إذا كان المعلمَ يعرف كيف يتعرف على فخاخ العرقية ويتجنبها.

ولكن ما هو مقابل التمكن من تحقيق وصف موضوعى للحقيقة الأجنبية؟ هل باختزال وجهة النظر الفردية لتصبح وجهة نظر لا تختلف عن غيرها؟ ونحن نصل بذلك إلى وجهة نظر متفجرة للعالم تتساوى فيها كل الانحيازات ما دامت النسبية المطلقة هى القاعدة. وهى وجهة نظر طوعية عقلية تتناقض مع واقع التبادلات الاجتماعية. إن الطائفة الثقافية تقوم ببناء هويتها على أساس علاقة قوى مع الآخر وهى ترسى، من خلال تداول الضمنيات الثقافية، طرائق تزيد فى فاعليتها عن تكتمها لاستبعاد كل من لا يشترك معنا فى هذه الضمنيات ولنبذ الاختلاف الثقافى. فمن الجدير بالملاحظة أن ختان الفتيات عند البعض يقابله أكل الضفادع أو مخ القرود الحية عند البعض الآخر. وتصبح النسبية المطلقة لوجهات النظر حجة... صالونات.

هل يجب تصور وصف العالم الاجتماعى على أنه إجمالى جمع وجهات النظر كافة المؤسسة له؟ وعندئذ قد يؤمن السمة الموضوعية للوصف إدراك لإجمالى الذاتيات والانحيازات. وترتكز قبلية العمل هذه المرة على مسلمة الحد الأدنى

---

(١) ب. بورديو، ج. س. شامبورودون، ج - س باسرون، مهنة عالم الاجتماع، باريس، موتون، ١٩٧٣م، ص ٢٧.

المؤلف أو على جوهر مشترك لتنوع الآراء والممارسات يميز مجموعة أكثر اتساعا قد تتألف - فى حالة تدريس اللغة بصفة خاصة - من المجتمع القومى فى مجمله[1]. إن البحث عن الوحدة الأساسية للأمة يمثل مسلمة تربوية جذابة وإن كانت تصطدم بعقبتين منهجيتين: الأولى تأخذ شكل وجود حكم حيادى يميز فى تنوع الانحيازات والمبادئ المشتركة لمجموعة تم وضعها اعتباطًا على أنها متجانسة؛ أما الثانية فهى أن هذا المنظور لوصف الوقائع الثقافية لا يشمل علاقة القوى التى تقيم الاختلاف بين مجموعة اجتماعية ثقافية ومثيلتها. وتستبعد شروط الوصف هذه أى تساؤل بشأن وجهة النظر التى يتبناها ذاك الشخص - كاتب أو مدرس - الذى يقوم بإبرازها أو بشأن أسلوب بناء الحقيقة المقترحة.

٢ - ٤ اكتساب المرجعيات :

لقد تم بالفعل فى فصل اللغات عقد مناقشات حول مشكلة اكتساب المرجعيات الملائمة فى ثقافة أجنبية واعتبارها غالبًا أمرًا أساسيا [٢] ما هى المعارف وما هى المضامين الواجب تدريسها للأجنبى الذى يجهلها لسد نقص عدم حصوله على الآلية البطيئة والدقيقة للتعلم والتى يحظى بها مواليد هذه الثقافة؟ وغالبًا ما يختزل هذا التعلم فى صورة استيعاب المحتويات المدرسية وهى معلومات يتم استيعابها لاحتياجات النجاح المدرسى، وأحيانًا لا يتم إقامة العلاقة بينها وبين الممارسة الملموسة للثقافة الأجنبية إلا بشكل قاصر (قراءة وثائق واتصال مع فرانكفونيين). فيما إذن قصور هذه المعرفة؟

إن موقف الأجنبى فى تفهمه لثقافة أجنبية يبدو مماثلاً من بعض الأوجه لموقف العصامى فى تعلمه حين اشتباكه مع معرفة مدرسية.

ففى الحالتين، نجد:

---

(١) انظر: الباب ٢: ١،٢ الفرد المتوسط. خيال تربوى.

(٢) انظر: ج-س بيكو، اس ليوتو، أخلاقيات وأساطير، باريس، هاشيت/لاروس (١٩٨١)، مقدمة دوبيسر.

معرفة تشكلت بمعزل عن التجربة الشخصية للمتعلم. ومن هذا المنظور فهى تأخذ صفة الاعتباط وعليه تكون غير متوقعة. ويمكن لعمليات الاستنباط وتصنيف المعارف الجديدة نسبة للمكتسبات السابقة أن تكون صدفية. التسلسل بين مقطع وتاليه غير معروف. أكثر أساليب اكتساب المعارف أمنا تتم عن طريق تراكم المعارف وإضافة البعض إلى البعض الآخر. وباكتنازها نجد أنفسنا مرغمين على القيام بانتقاء قهرى وبسعى لا ينضب فى البحث عن معارف متفرقة.

لعبة مزيفة منذ البداية ما دامت المجازفة الحقيقة لا تتمثل فى إعادة التشكيل الكامل لنص اجتماعى لا يوجد له نسخة شاملة حتى بالنسبة لسكان البلد الأصليين.

إذن فالمهارة الثقافية لوليد الثقافة تتمثل بالأحرى فى إقامة العلاقات بين معارفه السابقة والحياة اليومية المباشرة، وفى قدرته على التقييم الحدسى للمعرفة المفترض ضرورتها فى موقف ما ومن كم المرجعيات المتاحة، على استجلاب تلك التى من شأنها أن تكون أكثر ملاءمة مع السياق المباشر. وفى هذه الحالة، لا تكون المهارة الثقافية إذن جمعًا للمعارف، ولكنها بالأحرى نوع من الألفة مع عدد محدود من المعارف المقصورة على تجربة لهذا العالم تقل أو تزيد فى درجة ثرائها. ويصاحب ألفة ساكن البلد الأصلى نوع من الثقة: فحتى لو ظل تعيين المرجعيات الضمنية غير كامل، فيمكن أن يتضح أن الرسالة مقروءة من زاوية أنه لا يوجد كأمر مسبق سعى ضارٍ لإيجاد المعنى فى المقابل، يكون الغريب غير قادر ـ فى غالبية الأحيان ـ على التمييز بين عتامة جزئية ـ وغير مبطلة ـ وأخرى شاملة للمعنى. فالغريب يرى مهارته الثقافية، حتى وإن كانت متقدمة، يشوبها الثغرات بصورة أولية، أما وليد الثقافة ففرصه أقل فى مواجهة نقص شاذ فى إرسائه لمهارته الثقافية. فهى تمثل حيزًا مستمرًا ومتسقًا لأنها تشكلت من مواجهة دءوبة مع التجربة العملية للعالم مع استمتاعها بهذه المزية الاستثنائية المتمثلة فى الزمن.

وتتميز المهارة الثقافية لساكن البلد الأصلى عن مثيلتها لدى الغريب فى نقطة أخرى. فالمهارة الأولى لها موقعها الاجتماعى دائمًا. وهى تتسم إذن بالذاتية وتمثل وجهة نظر خاصة بالنسبة لمجمل الطائفة. وهى متوائمة مسبقًا مع وسط له سمات ثابتة نسبيا. ويتمثل التعلم الثقافى فى التحكم فى عدد مفهرس من المواقف، وبذلك يتم تقليص حالات الخلل بين المهارة الثقافية والموقف إلى أدنى مستوى لها.

وفى المقابل، تكون الأشكال الخاصة بإدراك الغريب وتقديره غير ملائمة منذ البداية، وغير مؤهلة لتجنب مواقف الأزمات. فهى لا تستطيع القيام بداية بتحويل موقف غامض إلى موقف قابل للسيطرة. أضف إلى ذلك أن طائفة التبنى سوف تدعو سريعًا الغريب، وسيكون عليه تحديد موقفه اجتماعيا. وقد يكون من قبيل الوهم الاعتقاد أنه يأتى من موضع آخر تنعدم فيه أية مرجعية اجتماعية، ولكن عليه القيام بتقييم نظام مرجعياته بالمقارنة بالنظم المستخدمة فى طائفة التبنى الخاصة به علاوة على تحديد نفسه بالنسبة لها. وعليه سبر أغوار مواقف معقدة وتحديد موضعه فى التشكيل الاجتماعى وإيجاد الاستراتيجيات الملائمة للتعرف عليه فيها ودون الانتفاع بأدوات تحليل الحياة اليومية التى تشكل الطائفة وتمنحها قيمتها.

٢ - ٥ الغريب ملاحظ متفرد:

إن المهارة الثقافية - حتى المثلى - للغريب تختلف فى طبيعتها عن مثيلتها لدى ساكن البلد الأصلى، وإنه لمن سبيل الوهم أن نحدد، كهدف تربوى، مهارة ثقافية مماثلة للأخرى المتاحة لدى أعضاء الثقافة المستهدفة. وسوف يعنى هذا إغفال:

- أن الغريب يمتلك معرفة سابقة لوصوله فى الثقافة الثانية، وأنه لا يمكن له أن يكون موضعًا لفقدان ذاكرة طوعًا.

- أن عليه تحديد مكانه الاجتماعى فى طائفة التبنى هذه، وهذا ما يتطلب التمسك بعدد معين من المرجعيات. وهذا الانضمام للمرجعيات لا يجب أن يأخذ

شكل التقليد الأعمى أو النقل الأجوف من كل معنى لمجموعة من السلوكيات، بل تقييم تطابق قيم ثقافته الأم أو عدم تواءمها مع النماذج المقترحة.

يمتلك الغريب وجهة نظر خاصة بشأن الثقافة الأجنبية. فيما يمكن لوجهة النظر هذه أن تتميز؟.

فى لعبة الممارسات الاجتماعية للثقافة الثانية، يمكن للغريب أن يدخل بناء على اختياره أو حتى بالأحرى عن طريق اللعبة. فهو يختصر الطريق متجاوزًا عملية الاندماج الاجتماعى التى لا غنى عنها لكل عضو فى طائفة ما. وهو لا يخضع بصورة منهجية لهذا التصور للعالم الذى تم تصنيعه وإقراره بشكل مؤسسى. وهو يبدو له فى صورة اتفاقية يزيد منها أنه قد يكون متنافرًا مع بنيانه الخاص للعالم.

ويمكن للغريب، وهو القادم الجديد فى بلد ما أن "يرى" ممارسات غير مرئية فى عيون مواليد هذه الثقافة. فهو، على سبيل المثال، يدفع ضيوفه إلى تبنى طريق مجهول لديهم وتغيير الطريق الذى اعتادوه. وإذا كانت الإقامة الأولى فى سياق غريب تكون غالبا مصدرًا للكثير من خيبة الأمل وسوء الفهم، فإنها أيضا تمثل اللحظات التى يدرك فيها الغريب، الغنى بتصوره للعالم الذى أنشأه فى سياق ثقافته الأم، مؤشرات لا يتعرف عليها الساكن الأصلى لهذا البلد.

ويمكن أن يؤدى عدم التواؤم بين نظام المرجعيات الأصلى والمعطيات المقدمة للغريب إلى تحليلات شاذة وأحكام تقويمية تمت صياغتها بصورة تفتقر إلى الدقة، كما تؤدى إلى إسباغ معانٍ زائفة على الأشياء، وإلى تفسيرات تجهل السياق. بيد أن وجهة النظر هذه متميزة من زاوية أنها تنطوى على احتمالية كل أنظمة القيم القائمة وإلى نسبتها. وهى تمثل النقطة المحورية التى يمكن أن يحدث فيها نوع من التصدع أو الانشقاق فى مبحث العلوم. ويصبح الغريب ـ وهو الشخص غير المشارك فى التواطؤ العام ـ مراقبًا متميزًا. فهو يحتل هذا الموقع الحدودى الذى يجعله يتفهم الحقيقة فى الظروف التى تعزز إمكانية توافر الحد الأقصى من الموضوعية.

وبوسع هذا الغريب، بوصفه خارج اللعبة، وإذا ما كان مراقبًا ماهرًا وحاد الذهن، أن يكتشف قواعد اللعبة القائمة أمامه. فهو ينسلخ من الضغوط ويتخذ طوعًا مركزًا خارجًا عن تواطؤ الشركاء، وبإمكانه أن يصبح هذا الشخص الذى يحطم البداهة ويكشف للعيان معطيات كل شخص؛ لأنه ليس شريكا فيها. وبوسعه تعلم الاستفادة من استبعاده الإرادى حتى يقوم - من وجهة نظره هو - بإعادة تشكيل مجمل المجال الذى يراقبه.

٢ - ٦ وضع التصنيفات:

الدور الذى نستطيع أن نعزيه لدرس اللغات هو أن نفهم، من خلال اكتشاف الثقافة الأم والثقافة الأجنبية، الآليات التى تؤدى إلى الانتماء لثقافة ما. فبتدريب التلاميذ على إدراك ليس منطق وترتيب الأنظمة الثقافية المختلفة فحسب، ولكن أيضًا الآليات التى يتولد عنها الاعتناق الأعمى لقيمها، يمكن للمدرسة أن تؤكد أداءها لواحدة من مهامها التربوية. ومن المهم فى هذا الصدد، إثارة وعى التلاميذ إزاء نسبية التصنيفات التى يتم تنفيذها لتصور العالم فى ثقافات مختلفة. فهذا الأسلوب لا يتوقف عند مجرد التفكير الذى يقوم به علماء الألفاظ منذ أمد بعيد بغية توضيح أن ألفاظ اللغة، فى مجال دلالى معين، تزداد ثراء مع تعاظم القيمة التى تمنحها الثقافة المعنية لهذا المجال.

وإذا كان قسم الأبحاث هذا لا غنى عنه لتعليم النسبية؛ لأنه يثير الوعى بشأن نسبية الإدراك، فهو فى حاجة إلى إتمامه من خلال إدراك التلاميذ للمجازفات الاجتماعية والثقافية لمبادئ تقسيم العالم. فإذا كان التفكير بشأن الألفاظ يتيح إفهامنا أن الموز، على سبيل المثال، يمكن تصنيفه كفاكهة أو كخضار تبعًا للثقافة فإن إدراكنا للمخاطر الثقافية يتيح لنا فهم أن التصنيف يحمل فى طياته قائمة بتوزيع الجوائز وتسلسلا للقيم نتلمسه من خلال " شبكة التضاد بين المرتفع (السامى أو العالى أو النقى) والمنخفض (السوقى أو السطحى أو المتواضع) وبين الروحى والمادى الدقيق (مرهف أو أنيق) والفظ (غليظ أو سمين أو فظ أو عنيف أو خشن)، خفيف (رقيق أو حاد أو ماهر) وثقيل (بطىء أو سميك أو

منفرج أو مجتهد أو أخرق)، حر أو مرغم، عريض أو ضيق أو من منطلق آخر بين فريد (أو نادر أو مختلف أو متميز أو استثنائى أو متفرد أو فريد او مذهل) ومشترك (أو عادى أو مبتذل أو شائع أو زقاقى أو متوسط) أو باهر (أو ذكى) وكامد (أو مظلم أو باهت أو سيئ) "[1].

إن اشتراك الفرد فى طائفة ثقافية يأخذ شكل الاعتراف الضمنى بمبادئ التقسيم التى يعتنقها أعضاؤها كافة. وغالبًا ما تأخذ مبادئ التقسيم هذه أشكالاً مؤسسية: وهى أشبه بالاختبار أو الشهادة التى تقيم الحدود بين ما هو مقبول وما هو غير مقبول. فالزواج هو الذى يكرس العلاقة الخاصة التى تربط رجلاً بامرأة، والتعميد هو عنوان الانتماء إلى طائفة دينية، وانضمامنا لحزب ما يعنى أننا بداخله وليس بخارجه، والإيداع بالسجن يقيم الحد الفاصل بين الاستقامة والإجرام... إلخ.. ورغم احتلال المؤسسات الدينية والأخلاقية والسياسية لمراتب جد مختلفة فإنها تطلق صراحة بعضًا من معايير التصنيف الخاصة بها. وتبين أماكنها يسير نسبيًا للغريب عندما تكون هذه المعايير ملفوظة. (التصنيف إلى فئات "متزوج" و"أرمل" و "مطلق" "ومنفصل" التى نجدها فى الاستمارات الإدارية على سبيل المثال والتى رغم تعددها أبعد ما تكون كونية!) وللغريب كل الفرص ليكون خارج اللعبة عندما يتم الإحالة إلى هذا التصنيف دون تفسيره: عليه إذن إعداد نفسه لمثل هذا الموقف. وبتعريف الغريب الموجود بالطائفة بقواعد اللعبة، يكون من يخالف قواعد التواطؤ الحصرى بين أفراد الطائفة عرضة للعقوبات الاجتماعية. ويجوز تفسير فعلته على أنها خيانة أو تصفية حسابات مما يؤدى إلى استبعاده. فالوزير السابق الذى يعبر صراحة عن القواعد الضمنية للحكومة التى شارك فيها يمكن أن يتهم لذلك "بتسريب الأسرار".

"وقد علمنى هذا الموقف أنه رغم اطلاعنا التام على هذه الكوميديا فهى تظل غير متاحة لمن لم يشارك من جانبه فيها.

حين نكون بداخلها نحن نلزم الصمت قهرًا.

---

(١) ب. بورديو، التميز، باريس، دار نشر مينوى، ١٩٧٩، صـ ٥٤٦.

وحيث نخرج منها، نلزم الصمت على أمل إيجاد دور فيها أو خشية من الأعمال الانتقامية.

على أية حال، هناك تواطؤ. أى صمت يلتزم به الجميع حتى تحين اللحظة التى يمكن فيها كسر جدار هذا الصمت دون أن يلقى ذلك بظلاله على من يمسكون بزمام الأمور فى الدولة"[١].

الرهانات ليست دائمًا على هذا القدر من الأهمية. ولكن يمكن ملاحظة أنه كلما كان اقتسام الضمنية شرطًا لوجود المجموعة زادت فرص اعتبار المبلغ واشيًا، ولاقى الغريب مصاعب لانضمامه للتواطؤ العام.

فى قلب المجموعة ذاتها، يمكن لمبادئ التصنيف المعلنة رسميا والضمنية أن توجد جنبًا إلى جنب[٢] . والغريب، بمعرفته القاصرة على المبادئ الأولى أو الشاملة للأولى والثانية، يعلن درجة حميميته مع المجموعة الثقافية محل الاعتبار وعليه درجة استبعاده أو إدماجه. وكلما زاد إدراك الغريب للمعايير الضمنية للتصنيف التى يستخدمها فى "ثقافته الأم" زادت قدرته على إضفاء الموضوعية على المبادئ الضمنية لتقسيم العالم المطبقة فى المجموعة أو المجموعات الاجتماعية الثقافية التى يتعين عليه الالتقاء بها فى الثقافة الأجنبية.

ولتجنب فك رموز ساذج ـ وحرفى ـ للثقافة الأجنبية، يكون من المفيد لنا أن نعرف أن "ترتيب الكلمات لا يصور أبدًا بدقة ترتيب الأشياء"[٣]. فكما أن الهيكل

---

(١) ف. جيرو، كوميديا السلطة، باريس، فايار (١٩٧٧). كتاب الجيب رقم ٥٢٠٤ ، صـ ٧ ، التوطئة.

(٢) على سبيل المثال، فى قلب الجامعة الفرنسية: كل مراكز السلطة (العميد) والنفوذ ("عضو فى المعهد") والألقاب الجامعية (طالب سابق فى مدرسة المعلمين العليا). وألفاظ الإحالة الرسمية هذه، المعروفة والمعترف بها من الجميع، والتى تسير جنبًا إلى جنب مع ألفاظ التخاطب ("السيد الأستاذ"، "السيد العميد") والتى إن كانت لها صفة مؤسسية فإنها يقل استخدامها فى التصنيفات الرسمية للحياة اليومية مثل إدارة معمل والانتماء للمجلس الأعلى للجامعة أو لجان تحكيم المسابقات الكبرى، وأخيرًا كل المؤشرات التى لا يدركها الغريب غالبًا، والتى تمثل تعريفًا لما يطلق عليه "الهيبة" أى المركز فى التسلسل الهرمى الخاص قصرًا بالمفكرين والعلماء. "ب. بورديو، هومو أكاديموكيس، باريس، دار نشر مينوى، ١٩٨٤، صـ٢٠.

(٣) ب. بورديو، المرجع نفسه (١٩٧٩) ، صـ ٥٦٠.

التنظيمى لمؤسسة ـ وإن كان يقدم تنظيمًا منهجيا لأسس التسلسل الهرمى لهذه الطائفة ـ لا يعطى دائمًا تصورًا لعلاقات السلطة الفعلية (فالمرءوس يمكنه أن يزيد عن رئيسه فى جمع المكانة والسلطة) فإن قراءة القواعد الخاصّة التى تهيمن على كل مجتمع معين تفرض علينا إقامة تمييز واضح بين النظام الصريح والنظام الضمنى للأشياء. إن إبراز أوجه التنافر الممكنة بين شخص وآخر لا تعنى أن النظام الضمنى أكثر "حقيقة " من النظام الصريح، وهذا من شأنه أن يتعلق بتصور مانوى للعالم يكون للصحيح والخطأ فيه وجود مطلق. فإسباغ الطابع الموضوعى على المبادئ المختلفة التى تشكل هيكل حقيقة بذاتها لا يمكن أن نحصل عليه إلا من خلال إقامة علاقة بينها وبين درجة الاعتراف الاجتماعى التى يحظى بها من يتلفظون بها. فإذا كان يمكن للبيض ـ على سبيل المثال ـ أن يجدوا التضاد بين الأشخاص السود والأشخاص البيض ملائمًا فإن الملونين يمكن أن يعتبروه أمرًا اختزاليا إن لم يكن مهينًا. حيث إن مبدأ تقسيم الحقيقة العنصرية يسلبهم كل تميز وينفى إحدى خصائص هويتهم، أو بعبارة أخرى اختلاطهم الواقعى. وهناك مثال آخر نستقيه هذه المرة من مجتمع أصغر حجمًا وهو المؤسسة. فقد يقوم المدير بالاستبعاد الرمزى لرئيس إحدى الورش من مناصب الإدارة بإقصائه من مراكز اتخاذ القرار إلا أنه قد يعترف بصفته كرئيس للعمال بإعطائه الكلمة بوصفه حاملاً لهذه الصفة فى مناسبة أخرى. فالملاءمة هنا تتعلق بالانتماء الاجتماعى والثقافى للشخص الذى يقيم مبدأ التقسيم وليس بهذا المبدأ نفسه. فأسس التصنيف تتعلق دائمًا بمن يصدرها فى الحيز الاجتماعى والثقافى.

٣ ـ ثلاثة خطوط محورية:

يتعلق الأمر الآن بدراسة الامتدادات التعليمية لإطار التفكير هذا. وترتكز المنهجية المقترحة هنا على ثلاثة خطوط محورية.

٣ . ١ اللاتواصلية النسبية بين الأعضاء المنتمين لثقافات مختلفة:

انطلاقا من المثالين الأخيرين المذكورين أعلاه، يمكن أن يتولد بالفعل لدى

القارئ إحساس بأهمية الرهانات الاجتماعية والثقافية المستثمرة فى تقسيم الواقع وتصنيفه. إن تنظيم العالم يرتبط ارتباطا مباشرًا بمشاكل الهوية. فبوسع البيض والمخلطين والسود والمدراء ورؤساء العمال والعمال أن يظهروا، من خلال التصنيفات التى يستخدمونها، الصراعات الحادة للمصالح والأشكال المتعددة لسوء الفهم القائمة بينهم. وقد يبدو غريبًا اعتماد مقاربة ثقافة أجنبية على التفكير فى اللاتواصلية. ولكن يفضل عدم الخلط بين الهدف المبتغى والوسائل المتاحة أو بين منطق الأمانى والكلمات الطيبة وبين منطق الوقائع.

إن إسباغ الطابع الأخلاقى فى هذا المجال تحديداً هو واحد من أكثر الشراك إغراء ولا سيما فى الإطار المدرسى. إن تعبير "حوار الثقافات" الذى ينطوى على علاقة غير تصارعية بين ثقافات مختلفة أو أفكار تعتمد على صيغ من طراز "إقامة مصالحة بين الإخلاص للذات والانفتاح على الآخرين" تعبر جميعها عن حسن نية أكثر منها عن حقيقة علمية ممكنة. ويمكن لنا قياس هامش المناورة الممكنة فى درس تعلم اللغة من قراءتنا للفقرة التالية لكلود ليفى ستراوس. وهو هامش ضيق إن كان هذا ليس مدعاة لعدم وجوده. فإقرار وجود نوع من اللانفاذية بين ثقافات مختلفة واعتبارها أساسًا مبدئيا للعمل يعنى أن نضمن لأنفسنا شكلاً من أشكال السيطرة على واقع ملموس قابل للملاحظة مع تحاشينا للأحاديث المجاملة أحيانًا بصورة مبالغ فيها، والتى تمليها الرهانات السياسية. وإذا ما استعدنا هذا التعريف للثقافة الذى يقدمه ليفى ستراوس:

"إن الثقافة تتمثل فى عدد كبير من الملامح التى تشترك فى بعض منها - وبدرجات مختلفة - مع ثقافات قريبة أو بعيدة فى حين تباعد ملامح أخرى بينها بدرجات تتفاوت فى حدتها[1]".

(١) ليفى ستراوس، النظرة البعيدة، باريس، بلون، ١٩٨٣ ، ص (١٧ - ٣٩).

نفهم إذن أن المضاهاة بين ثقافتين، والتى يقوم بها الفرد حال اكتشافه لثقافة أجنبية فى واقع الأحداث تؤدى إلى إعادة تعريف الهوية الأم والإقرار السلبى أو الإيجابى بالاختلافات وإصدار أحكام تقويمية تنطوى، من خلال تنوع الممارسات، على تفوق ثقافة على الأخرى أو تدنيها بالنسبة لها.

نص مرجعى

وفى المقام الثانى، كنت أثور ضد التعسف فى استخدام اللغة الذى يؤدى إلى الخلط المتزايد بين العنصرية بالتعريف المحدود لها وبين مواقف عادية بل وشرعية وعلى أية حال يمكن تجنبها. العنصرية مذهب يهدف إلى أن يرى فى الطباع الفكرية والأخلاقية لمجموعة من الأفراد - أيًا كان تعريفنا لهذه المجموعة - الأثر الضرورى لميراث جينى مشترك. فما عسانا أن نضع فى التصنيف نفسه أو أن نعزى آليا للفكرة المسبقة نفسها موقف أفراد أو مجموعات يؤدى إخلاصهم لبعض القيمة إلى توليد عدم إحساسهم الجزئى أو الكلى بقيم أخرى. فمن غير المدان أن نضع أسلوبًا للعيش أو التفكير فى مرتبة أعلى من أى أسلوب آخر أو أن نشعر بانجذاب ضعيف تجاه آخرين من هنا أو هناك يكون أسلوب حياتهم نفسها - الجدير بالاحترام فى حد ذاته - بعيدًا كل البعد عن أسلوب الحياة الذى نرتبط به بصفة تقليدية. وبالطبع، لا تتيح هذه اللاتواصلية النسبية قمع أو تدمير القيم التى نرفضها أو ممثليها؛ إلا أنه بالإبقاء عليها فى حدودها هذه، فإنها لا تكون مغضبة. ويجوز لهذه اللاتواصلية أن تكون الثمن الواجب سداده نظير بقاء أنظمة القيم الخاصة بكل عائلة روحية أو مجتمع، وتمكنها من أن تجد فى أصولها الخاصة الموارد اللازمة لتجددها. إذا كان هناك، كما كتبت فى "عنصر وتاريخ" تنوعًا أمثل بين المجتمعات الإنسانية لا تستطيع الذهاب فيما عداه كما لا تستطيع الهبوط على ما هو أدنى منه دون التعرض للخطر، علينا أن نعترف بأن هذا التنوع يعود فى قسمه الأكبر إلى رغبة كل ثقافة فى التعارض مع غيرها من المحيط بها، وفى التميز عنها، وبعبارة أخرى فى أن تصبح ذاتها؛ وهى لا تتجاهل بعضها البعض، بل أحيانا ما تتبادل الاقتباس كل من الأخرى إلا أنه

يتحتم عليها، لدرء الفناء، أن تبقى فيما بينها ـ من منظورات أخرى ـ على شكل من أشكال اللانفاذية.

س. ليفى ستراوس، المرجع نفسه، ١٩٨٣
صـ ١٥



٣ ـ ٢ تعلم النسبية:

خلال عملية اكتشاف ثقافة أجنبية، يقارن الشخص نفسه بعقبة مزدوجة: تعلم إدراك الضمنيات التى تنتظم حولها المجتمعات (الوطنية والمحلية والاجتماعية...) التى ينتمى إليها. ونكون واهمين لو طالبناه بإدراكها فى مجملها. بل ينبغى عليه بالأحرى أن يتصور أسلوب عملها بإحداثه لثغرة فى الحدود التى يقيمها هذا المجتمع الأجنبى عن طريق فك رموز الضمنيات الخاصة به. إن ممارسة الثقافة الأجنبية تمثل لعبة لا تتوقف بين الداخل والخارج أى داخل مجتمع ما وخارجه. وتعلم النسبية يقع فى الحيز الضيق بينهما.

إن ملاحظة ثقافة ما تعتمد على مواصفاتها بقدر أقل من اعتمادها على الموقف الذى يتبناه الملاحظ نفسه إزاء الشىء محل الملاحظة. وكما يوضح ليفى ستراوس فى النص المأخوذ عنه. فإن النظرة التى تظل بصورة منهجية خارجة عن الثقافة الأجنبية تتشوش بفعل الإحالات الخاصة بالثقافة الأم. ولتجنب آثار العرقية يستلزم تعلم إخماد وسواس المجهول والفراغ والسيطرة على إجراءات الذاتية. إن معرفة ثقافة أجنبية لا تقتصر حصرا على المجال الفكرى، بل ينبغى عليها أيضًا أن تترسخ من خلال علاقة اندماجية بين الفرد وبين الممارسات الأجنبية.

وهناك أساليب متعددة لانخراط الشخص فى هذا الاكتشاف. حيث يمكن الولوج فيه على سبيل اللعب لنعيش تجربة هوية جديدة، كنوع من التحدى

لاكتشاف حدودنا الخاصة. كما يمكن أن نجعل من هذا الاكتشاف مغامرة وقتية: الفترة إلتى تستغرقها رحلة سياحية أو بعثة دراسية أو تجربة ممتدة على عدة سنوات، كما يمكن تصور علاقة وثيقة، تزيد أو تقل مع الثقافة الأجنبية: لأغراض مهنية بحتة لمضاعفة مصادر المعلومات (لقراءة تحليلات الصحافة الأجنبية عن بلده هو) أو خاصة (لإقامة زواج مختلط). وأخيرا، فإن الاتصال مع الثقافة الأجنبية لا ينطوى بصفة منتظمة على السفر: فبوسعنا السعى للقاء المجتمع الفرنسى فى بلادنا. ومن المهم أن يكون بوسع التلميذ امتلاك علاقته مع الثقافة الأجنبية فى يوم ما. فهو، لوعيه التام بتنوع الاتصالات الممكنة، أصبحت لديه فرص أكبر لإقامة علاقة متميزة وشخصية مع الواقع الأجنبى. وإذا كان الإجراء والوثائق المستخدمة فى الفصل الدراسى تشجع على هذا الوعى، فإن عمليات المثاقفة وتقهقر الهوية الثقافية إزاء الثقافة الأجنبية يمكن التحكم فيها بصورة أكبر.

نص مرجعى

(....) إن ثراء ثقافة ما أو تسلسل إحدى مراحلها لا يأخذ شكل الملكية الجوهرية، فهو رهن موقف المراقب حيالها وعدد وتنوع المصالح التى يضعها فيها. وإذا ما استعرنا تشبيهًا آخر، قد نستطيع القول إن الثقافات تشبه القطارات التى تسير بسرعات متفاوتة، كل منها على طريقه الخاص وفى اتجاه مختلف. والقطارات التى تسير بمحاذاة قطارنا هى التى نراها بشكل أطول. فبإمكاننا القيام على مهل بمراقبة طراز عربات القطار وشكل المسافرين وتعبيرات وجوههم من خلال نوافذ عربات قطاراتنا. أما هذا القطار الآخر الذى يسير على طريق آخر مائل أو متواز أو فى اتجاه عكسى، فنحن لا ندرك منه إلا صورة مشوشة لا تلبث أن تختفى، بالكاد نستطيع تمييزها وهى غالبًا ما تختزل فى تشوش وقتى لمجالنا البصرى لا يقدم لنا أى معلومة عن الحدث ذاته ويثيرنا فقط لقطع هذا التأمل الهادئ للمشهد الذى نستخدمه خلفية لأحلام اليقظة الخاصة بنا.

إذن، فكل عضو لثقافة ما يكون فى حالة تضامن وثيق معها كحال المسافر المثالى من قطاره. فمنذ ولادتنا وحتى ـ كما ذكرته آنفا ـ قبل ذلك على الأرجح، تقوم الكائنات والأشياء المحيطة بنا بدفع عدد هائل من الإحالات المعقدة إلينا، والتى تمثل نظامًا متكاملاً: سلوكيات ودوافع وأحكام ضمنية يقوم التعليم بعد ذلك بتأكيدها عن طريق النظرة المتفكرة التى تقدمها لنا عن المستقبل التاريخى لحضارتنا. فنحن نتحرك ـ بالمعنى الحرفى للكلمة ـ بنظام الإحالات هذا، ولا ندرك المجموعات الثقافية التى تشكلت خارجه إلا من خلال التشوهات التى يحدثها فيها. بل إن بإمكان هذا النظام أن يعدمنا القدرة على رؤيتها.

ليفى ستراوس، النظرة البعيدة، باريس،
بلون (١٩٨٣)، صد ٣٠

٣ ـ ٣ إدراك الهوية:

يدعونا درس اللغة إلى إدراك آليات الهوية: فنحن نقيم تعريفنا الذاتى من خلال المقارنة مع الآخر. ففى حفلة ذات طابع دولى، من الممكن أن تتم دعوتنا إلى إثبات انتمائنا الوطنى. فهذا واحد من المواقف التى يتم فيها دعوة البالغين إلى استرجاع أغانى طفولتهم حتى يعطوا صورة لبلادهم فى لقاء عام[١].

وفى بعض السياقات المدرسية، يعنى درس اللغة بالتفكير فى الهوية الوطنية للتلاميذ عندما ترى المؤسسة التعليمية وجوب أن تأخذ على عاتقها تعريفًا للعلاقة القائمة بين الثقافة الوطنية والثقافة الأجنبية، ويكون هذا الاختيار التعليمى قابلاً للتحديد عندما تكون غالبية الشخصيات التى تصورها الوثائق من نفس جنسية التلاميذ. وعندما تتعرض الكتب المدرسية لموضوع الإقامة بالخارج ـ وهى واحدة من القصص الخيالية لهذه الكتب ـ نرى فرنسيين يقومون بزيارة

(١) "أغان فوق جسر أفينيون" وعند النافورة الصافية" سوف يستمران طويلاً بفضل رحلات المجموعات الدولية فى السيارات.

البلد محل التدريس. وهكذا نرى البلد وقد تم إعطاؤه قيمة ضمنية كقطب جاذب لتدفق السائحين. وتصل الأمور إلى ذروتها فى هذه الكتب الدراسية التى لا تقوم إلا بتقديم وصف بالفرنسية للواقع الوطنى للتلاميذ عن طريق ذكر المؤسسات السياسية، وأروع الإنجازات التكنولوجية أو الثقافية. وهذه هى واحدة من الحالات التى يتقدم فيها الجانب السياسى على التربوى فى المجال الثقافى. وإذا كانت أكثر الاختيارات تطرفا لها الفضل فى أن تكون صريحة، فنحن لا نستطيع إلا أن نلاحظ أن كل إجراء خاص بالحمائية الثقافية يصاحبه اهتمام مساو بالانغلاق فى مواجهة الثقافة الأجنبية.

وحتى لا يكون هذا التفكير قاصرًا على خدمة المصالح القومية يجب عليه أن ينفتح على إدراك للآليات التى يقوم عليها المتجانس والمختلف، والتى تشير إلى المماثل وإلى الغير تقيم تسلسلاً هرميا بين الثقافات. وسوف يكون من المجدى، على سبيل المثال، إثارة الوعى لدى التلاميذ ـ فى مرحلة مبكرة من التعلم ـ لفكرة أننا نميل إلى اعتبار ما نزعمه أكثر الأجناس بعدًا عن جنسنا بمثابة أكثرها تجانسًا. فبالنسبة للأبيض، كل أفراد الجنس الأصفر يتشابهون والعكس صحيح على الأرجح[1]". ويشير س. جيومان إلى أسلوب جدير بالتحليل المنهجى فى الفصل الدراسى: "حيث نمنح أنفسنا بعض الحرية عن تعريفنا لأنفسنا، والتى لا نقر بها "للأقلية[2]"، وعندما نقيم تشابها بين الثقافة الأجنبية ونظام ضيق ومغلق للإحالات، فإننا نعرفها بشكل مختزل، وهو أسلوب نراه دائمًا غير مقبول عندما يتعلق الأمر بالثقافة الأم. إن العلاقة بين ثقافتين تنتظم غالبًا وفق زوجين من المعايير الحاضرة بالقدر الكافى حتى يكون من المجدى أن نقود التلاميذ إلى الكشف عنها: الخاص والعام الغالب والمغلوب (أو الأعلى والأدنى أو الأغلبى والأقلى). إذن، عن طريق العمل على وضع أساليب لإقامة نوع من المقارنة بين ثقافة وأخرى يمكن أن نقيم تفكيرًا عن الهوية فى فصل دراسة اللغة.

---

(١) ليفى ستراوس، المرجع نفسه، ١٩٨٣، صـ ٣١.

(٢) س جيومان، الفكر العنصرى، أصل التكوين واللغة الحالية، باريس، موتون، ١٩٧٢ صـ ١٩٦.

تصورات الزمان والمكان

التاريخ، الغائب تقريبًا من كل تفكير ديناميكى مختص باللغة الفرنسية كلغة أجنبية، أصبح مختفيًا من كل الكتب المدرسية الحديثة "لقد عاش التاريخ أوج عهده؛ أما اليوم فهو بالأحرى عصر علم الاجتماع أو علم الإنسانيات أو علم المعنى"(١). بهذه العبارة أراد ريبوليه رفض تعريف ما للتاريخ فى تدريس اللغة وهو الذى كان ـ تحت تأثير الوضعية ـ يؤثر الحدث عند إدراكه للوقائع التاريخية، ما هى أسس هذا التاريخ المؤرخ؟ ما هو البديل فى درس اللغة الذى يمثله تيار البحث هذا الذى نطلق عليه اسم التاريخ الجديد؟

١ ـ ما هو التاريخ الواجب تدريسه؟

١ ـ ١ ـ التاريخ الحدثى والتاريخ الجديد:

فى سياق الوضعية، يختار التاريخ الحدث بوصفه وحدة أساسية للتعريف بالواقع القابل للملاحظة. وهذا الاهتمام المحمود بالتفكير ـ بعبارة علمية ـ فى العلاقة بين المؤرخ والشىء موضع اهتمامه ثم المصادرة على "الموضوعية المطلقة" هو أمر لا يعدم القبليات المنهجية التى تتعارض مع المبدأ المؤسس.

ـ تهيمن التصورات السياسية والمؤسسية للماضى على هذا التصور للحدث التاريخى. وهو تعريف للتاريخ تحدد فيه، بصفة أولية، الأحداث السياسية

(١) ا. ريبوليه، تدريس الحضارة، فى أصدقاء سيفر، سيفر، C.I.E.P، (١٩٧٦) رقم ٨٣ .

والعسكرية والدبلوماسية قراءة الزمان. وهنا يصنع الرجال المشهورون التاريخ.

- المؤرخ ضامن للمصداقية التاريخية، وبعبارة أخرى، فإن معرفة الحدث التاريخى تسير بالتوازى مع البحث عن الحقيقة. وهذه المقاربة للحدث التاريخى تزيد فى الواقع من قيمة الوضع الاجتماعى للمؤرخ، وتجعل منه المؤتمن الشرعى على الحقيقة التاريخية.

- ويرتكز هذا التصور على تعريف مقيد للوثيقة التاريخية.

"عندما يتعرض كتاب لانجلوا وسينيوبوس[1] لموضوع البحث عن الوثائق، فإنه يصبح دليلاً للعمل فى الكتيبات والمكتبات و (...) عندما ينظر بشأن العلوم المعاونة للتاريخ فهو لا يتحدث (بخلاف ثمانية أسطر يخصصها لعلمى الآثار والمسكوكات) إلا عن تلك التى تدعم نقد النصوص مثل علم قراءة النصوص القديمة وفقه اللغة وعلم الدبلوماسية. ولا يوجد قط تاريخ قابل للتفكير فيه خارج هذه النصوص"[2].

وتطبيق تعريف التاريخ هذا على درس اللغة يمثل نقلاً لعلاقة التسلسل الهرمى التى تميز وضع المؤرخ إلى مستوى العلاقة القائمة بين المدرس والتلميذ. ولما كانت عملية التفسير هى مسألة سلطة علمية فما عسى التلميذ إلا أن يكون مستقبلاً لخطاب جدير بأستاذ.

ويقترح التاريخ الجديد تصورًا آخر للتاريخ وللمؤرخ يقلب رأسًا على عقب تلك المبادئ. وهذا التيار - الذى قدمت مجلة حوليات[3] تعريفًا له فى بادئ الأمر

---

(١) أساتذة التاريخ الوضعى (مقدمة فى الدراسات التاريخية، ١٨٩٨).
ولنشر أيضا فى هذا الصدد للكتاب المنشور تحت إشراف لافيس " تاريخ فرنسا " الذى تمت كتابته بين عامى ١٩٠٣ و ١٩١٠.

(٢) ر. شارتيه، مقال التاريخ الوضعى فى التاريخ الجديد، باريس، ريتز (١٩٧٨) مكتبة C.E.P.L. صـ ٤٦١.

(٣) انشئت هذه المجلة فى عام ١٩٢٩ على أيدى لوسيان فيفر ومارك بلوش وبدعم من دار نشر أ. كولان، وأساتذة بجامعة ستراز بورج (من بينهم موريس هالبواكس وجورد لوفيفر). وللمجلة =

أحدث انقلابا فى مسعى المؤرخ، وفى تصوره لموضع دراسته، وفى مفهومه للوثيقة التاريخية. وعليه، حمل ذلك تغيرًا فى أرضية المؤرخ[1]:

"توسيع مدى التاريخ إلى ما يجاوز حدوده القديمة، وفى الوقت نفسه عودة إلى مجاله القديم الذى كنا نعتبر أنه قد بات واضحا كل الوضوح، واليوم يربط التاريخ بين الوثائق التى استخدمها السلف، ولكن من منظور وتقييم جديدين. الموضوعات التى تعرض لها هؤلاء الأوائل هى التى قدم التاريخ الاقتصادى والديموغرافى إعدادًا لها مثل: حياة العمل والعائلة، وأعمار الحياة والتعليم والجنس، والموت، أى المناطق التى تقع على الحدود القائمة بين البيولوجى والذهنى وبين الطبيعة والثقافة"[2].

وهذا التاريخ لم يعد حكرًا على بعض الأفراد المنتمين إلى نخبة، ولكنه يهتم بالأحرى بمجمل المجتمع. ففيه نتحدث عن الجسد (تاريخ الغذاء والأمراض ومنع الحمل والوفاة). كما نسعى إلى وصف الهياكل الأسرية (هياكل القرابة وتاريخ المرأة والطفل والمهن...). فهو تاريخ يدعو إلى قراءة غير حكائية للحياة اليومية للماضى.

١ ـ ٢ ـ التاريخ الجديد ودرس اللغة:

"فهم الاختلافات" هو عنوان فرعى قد يكون أيضًا عنوانًا لكتاب متخصص فى

= هدفان أوليان: "يتمثل الهدف الأول فى السعى إلى تراجع "عقلية التخصص" التى كانت تؤدى إلى تجاهل المؤرخين والاقتصاديين وعلماء الاجتماع لبعضهم البعض أو كانت تؤدى إلى تقوقع كل منهم ـ بداخل التاريخ ـ فى أرضيته الخاصة الصغيرة. أما الهدف الثانى فهو "تنظيم اللقاء بين تخصصات مختلفة ليس عن طريق مقالات منهجية أو مباحث نظرية، ولكن عن طريق المثال والحدث". (افتتاحية العدد الأول) .

ج ريفل رشارتيه، مثال حوليات فى التاريخ الجديد، المرجع نفسه (١٩٧٨)، صـ ٢٧ ـ ٢٨.

(١) عنوان كتاب لإيمانويل لوروا لادورى، باريس، جاليمار، ١٩٧٣ مكتبة التاريخ .

(٢) ب. أرياس، تاريخ العقليات فى التاريخ الجديد، المرجع نفسه، (١٩٧٨) ، صـ ٤١٧.

تدريس اللغة، وهو أيضًا العنوان نفسه الذى استخدمه المؤرخ فيليب أرياس عند وصفه لمواصفات تاريخ العقليات:

"الاكتشاف هو أولاً وقبل كل شىء فهم اختلاف ما. والفهم بات نادرًا اليوم بين أقوام لثقافتين معاصرتين - وما أكثر الأمثلة على ذلك - فى بلادنا، حيث الصدمات بين الأجناس وإن كانت مقنعة وملبدة فإنها لا تقع إلا كثيرًا. كما أن الفهم عسير أيضًا بين ثقافتين متباعدتين فى الزمان. (...). إذن، فثقافة ما لا تبدو مختلفة بالنسبة لنا إلا أولاً من منظور عقليتنا المعاصرة"[1].

نص مرجعى

التاريخ الجديد والتفسير

قص علينا لوسيان لوفبر قصة أوردها هنا من الذاكرة ودون التحقق من النص. فهذه القصة على حالتها التى بقيت عليها فى ذاكرتى، مشوهة أو مبسطة لا يهم، بدت لى تطبيقًا مذهلاً للفكرة الصعبة للعقلية... ففى الصباح الباكر لأحد الأيام غادر الملك فرانسوا الأول فراش عشيقته متوجها خفية إلى قصره. وعندئذ مر أمام كنيسة فى اللحظة نفسها التى كانت تدق فيها الأجراس معلنة القداس. فتوقف متأثرًا لحضور القداس والصلاة بورع.

ويفاجأ الإنسان اليوم من هذه المقاربة بين الحب المدان وبين ورع صادق فيجد أمامه الاختيار بين تفسيرين:

التفسير الأول: جرس المحراب يوقظ لدى الملك ندمه على خطيئته فيصلى طلبًا من الله للمغفرة على الخطأ الذى ارتكبه لتوه. إلا أنه لا يمكن أن يكون فى الوقت نفسه، بلا رياء، الخطاء ليلاً والتقى الورع مع أولى نسمات الصباح. وهو يقترب هنا من إنسان اليوم، على الأقل هذا الذى يتمتع ببعض العقلانية الذى لم

(١) المرجع السابق، صـ ٤١٩ -٤٢٣ .

يقرأ دوستوفسكى أو الذى لا يثق فى فرويد، القاضى أو المحلف بمحكمة الجنايات . هو على قناعة بأن التماسك المعنوى طبيعى وضرورى. والبشر الذين يعانون من تخلخل هذا النسيج ينظر إليهم بوصفهم أشخاصًا غير طبيعيين ومستبعدين من المجتمع. ويمثل هذا الاستواء قيمة ثابتة، فالطبيعة الإنسانية لا تتغير عند حد معين من العمق والعمومية. ومثل هذا التفسير يصدر عن مؤرخ كلاسيكى ينزع إلى أن يتبين فى كل العصور وفى كل الثقافات ـ على الأقل المتحضرة و ـ بالأحرى مسيحية دوام المشاعر ذاتها .

والتفسير الثانى خاص ـ على العكس من ذلك ـ بمؤرخ العقليات. لقد كان الملك على الدرجة نفسها من الصدق العفوى الساذج فى ورعه كما فى حبه، ولم يكن يشعر بعد بتناقضهما . كان يدخل الكنيسة كما يدخل فى فراش عشيقته وبالتوقد البرىء نفسه. ولم يكن يشوب صدق صلاته أى من آثار مخدعه. أما أوان الندم فقد أرجاه لاحقًا .

ب. ارياس، تاريخ العقليات فى التاريخ الجديد.
تحت إشراف ج. لوجوف، باريس، ريتز،
C.E.P.L (١٩٧٨)، صـ٤٠٢ ـ ٤٠٣.



إذا كان المؤرخ ـ على غرار مدرس اللغة ـ يجد نفسه ملزمًا بتفسير ثقافة أجنبية من منظور أوجه التشابه والاختلاف الثقافى؛ فذلك للتساؤل حول الظروف التى تجعل من تفسير الأحداث التاريخية تفسيرًا علميا، أما العقبات فمتعددة: تفسير الماضى على ضوء الإحالات الراهنة (انظر النص المقابل)، اعتبار أى انبثاق لماضٍ تم نسيانه حدثًا غير مسبوق ("التاريخ ليس فقط الاختلاف والفريد وغير المسبوق ـ ما لن نراه مرتين. كما أن غير المسبوق لا يكون أبدًا غير مسبوق تمامًا. فهو يتعايش مع المكرر والمنتظم[1] ") والمؤرخ، مثل مدرس اللغة،

(١) ف. بروديل، كتابات عن التاريخ، باريس، فلاماريون، (١٩٦٩) ، صـ ١٠٢ .

عليه التساؤل بشأن الآليات التى بإمكانها أن تؤدى إلى انحراف التفسير. إن تاريخ الأحداث الذى يبرز فى الماضى الإشارات المؤذنة بالحداثة المعاصرة يفرض خفية قراءة موجهة للزمان، قائمة على إيمان فى التقدم العلمى والتقنى[1]. ويرى مؤرخو مدرسة الحوليات أن التاريخ يجب ألا يخدم أو يبرر أو يمجد الحداثة القائمة[2].

ومع سعى المؤرخين الجدد إلى الحد من العناصر الطفيلية التى تشوش تفسير الوقائع التاريخية فهم يضعون صراحة شروط فك الشفرة الثقافية ويجعلون منها محور عملهم. ووضع شروط المراقبة ليس فقط لصالح المؤرخ نفسه، ولكن أيضًا لمعاصر الحدث التاريخى.

يتحدث المؤرخون عن "هيكل ذهنى" وعن "تصور للعالم" لتسمية السمات المتلاحمة والمتشددة لكل نفسى يفرض نفسه على المعاصرين دون دراية منهم"[3].

إن تفسير حدث ما ليس من الاختصاص الحصرى لفاعله أو لشاهده المباشر. فالفاعلون "يصنعون التاريخ ولكن التاريخ يجرفهم" [4].

"فتجاوز الحدث يعنى تجاوز هذا الزمن القصير الذى وقع فيه، زمن التسلسل التاريخى للأحداث أو زمن الصحفى "[5] "إن مستوى تاريخ العقليات هو مستوى الأحداث اليومية والإيقاع الآلى، وهو ما لا ينطوى فى إطار العناصر الفردية للتاريخ لكشفه عن المضمون المألوف واللاشخصى لفكرهم. وهذا هو القاسم المشترك بين القيصر وبين آخر الجنود فى فيالقه، بين القديس لويس وبين الفلاح فى أراضيه، وبين كريستوفر كولومبس والبحار الخاص بمراكبه"[6].

---

(١) حول ازدواجيات هذا المفهوم فى مجال تعليم اللغات، انظر: الباب رقم ٢ : ٢٠٢: وثيقة الأحداث الجارية وإضفاء القيمة على التقدم.

(٢) انظر : ب أرياس، المرجع نفسه (١٩٧٨)، صـ ٤١٠ - ٤١٢ .

(٣) ب. أرياس، المرجع نفسه (١٩٧٨) ، صـ ٤٢٣.

(٤) ف. بروديل، المرجع نفسه (١٩٦٩)، صـ ١٠٣ .

(٥) ف. بروديل، المرجع نفسه (١٩٦٩) ، صـ ١٠٣ .

(٦) ج. لوجوف، دراسة بعض التاريخ، أدوات جديدة، باريس، جاليمار (١٩٧٤)، الجزء الثالث ، صـ ٨٠.

توضح هذه المقتطفات الثلاثة كيف أن هناك إجماعًا بين هؤلاء المؤرخين الجدد. فالملاحظ المباشر لا يدرك الجداول التى تعد قراءته للحدث. كما أن بوسع المؤرخ، وبفضل البعد الذى يتيحه له تحليل قائم على المدى الطويل[1]، أن يعيد وضع الموروثات اللاشعورية والمواقف العفوية التى تفرض نفسها كأمور بديهية فى عقلية العصر.

"فإذا كان ملاحظ اليوم يريد التوصل إلى معرفة لا يدركها المعاصرون، فعليه إذن أن يمدد مجال رؤيته ويوسعه ليشمل فترة زمنية أطول من تلك الفاصلة بين تغييرين متواليين"[2].

المؤرخ ـ مثله مثل الأجنبى ـ يتعين عليه القيام بالإعداد العملى للاغتراب وتحويل الابتعاد الثقافى إلى أداة تحقيق علمية[3]. إن الضمنيات الثقافية التى ينتظم من حولها توافق الشهود لعصر ما تعتمل فى الوثيقة الثقافية. ولكن يقع على عاتق المؤرخ معرفة تحديد أماكنها وتنظيمها فى مجموعة متلاحمة. ويتمثل هذا العمل التفسيرى، فى هذه الحالة، فى أن يستقطع من الحياة اليومية للماضى المعانى الخافية على ذات الأشخاص (الذين كانوا معاصرين لها. وبذلك، يستطيع المؤرخ ـ شأنه شأن الأجنبى الغريب عن الثقافة التى يرصدها ـ أن يسبغ

---

(١) عنوان مقال شهير لبروديل، حوليات، اقتصاديات، مجتمعات، حضارات، باريس، كولن (أكتوبر ـ ديسمبر ١٩٥٨) ، صــ ٧٢٥ ـ ٧٥٣ .

(٢) ب. أرياس، دراسات عن تاريخ الموت فى الغرب من العصور الوسطى وحتى يومنا هذا، باريس، سوى (١٩٧٥) ، صـــ ١٢، توطئة.

(٣) إن المقارنات بين وضع المؤرخ ووضع الأجنبى لا يندر وجوده فى التفكير النظرى للمؤرخين الجدد. "إنك تصطدم فى القرن السادس عشر بأمر مستغرب بالنسبة لك كإنسان من القرن العشرين. لماذا هذا الاختلاف؟ المشكلة مطروحة. ولكنى أود أن أقول إن المفاجأة والاغتراب والابتعاد ـ تلك الوسائل المهمة للمعرفة ـ ليست ضرورية بدرجة أقل لتفهم ما يحيك بك وعلى درجة كبيرة من الدنو حتى ليتعذر عليك رؤيته بوضوح. عش سنة واحدة فى لندن، وسوف تعرف إنجلترا بصورة سيئة. ولكن، وبالمقارنة بتجليات تدهشك سوف تدرك سريعًا بعضًا من الملامح الأكثر عمقًا وتفردًا فى فرنسا، والتى لم تكن على علم بها من كثرة معرفتك بها. ويتحول الماضى أيضًا إلى اغتراب فى مواجهة الجارى" ف. بروديل المرجع نفسه (١٩٥٨)، صـــ ٧٣٧.

طابع النسبية على وجهة نظر الشهود المباشرين، وأن يضمن تحليله المعانى الضمنية البديهية للغاية حتى يمكن تحويلها إلى معانٍ موضوعية من جانب معاصرى هذه الحقبة.

وحولت المطالب المنهجية مجرى تعريف الجوهر التاريخى كما توضح ذلك المقتطفات المقابلة. ما هى المطالب التى يمكن للمؤرخ ومدرس اللغة الأجنبية اقتسامها فى هذا الصدد؟

"لقد أقنع المؤرخ اكتشافه الضخم للوثيقة أن الحقيقة الكلية تكمن فى صحتها"[1] . إن فخ الصحة التى ينكرها ف. بروديل فى هذه الكلمات هو الفخ ذاته الذى وقع فيه غالبية مؤرخى التاريخ الحدثى. هل تم تجنب هذا الفخ فى تعليم اللغات؟ بالطبع لا. ما دامت صحة الوثيقة كافية لتبرير صفتها الإخبارية ولا يتم دراستها إلا لما تذكره صراحة ولا يتم اللجوء لتحليلها لما تحمله من تلميحات. بالطبع لا، ما دامت الوثيقة تصنف "مهمة" بالنسبة لطبقة ما لشهرة موقعها فقط أو لأنها تسرد حدثًا عظيمًا أو استثنائيا. وتفرض الخطوات المتشددة عدم الخلط بين الدرجة العليا من الاعتراف الاجتماعى التى يحظى بها إنسان أو واقع والاهتمام الذى يمثله فرد ما لفهم ديناميكية اجتماعية أو تصورات العالم التى تعتمل فى الحياة اليومية. وفى المقابل، تمثل الأفكار العامة والأفكار المسبقة والمعارف السريعة مواد ثرية شريطة أن تكون موضعًا لقراءة مباعدة من الدرجة الثانية. ومن الملاحظ أيضًا أنه يمكن اكتساب معرفة المطابقة الاجتماعية من خلال دراسة السلوكيات الهامشية: تلك التى يشير إليها المجتمع بالبنان - لما تحمله من طابع متميز أو مشين - يتم الحكم عليها باسم الرأى السائد.

إن قراءة الماضى بالشكل الذى يقترحه علينا التاريخ الجديد هو درس فى النسبية يمنحنا الفرصة للقيام بعمليات اغتراب مذهلة فى قلب ذات الثقافة

---

(١) ف. بروديل، المرجع نفسه (١٩٥٨) ، صـ ٧٢٩.

القومية. فعندما يتم التعرض ـ عند تدريس اللغة ـ لملف "المرأة الفرنسية" وما ينطوى عليه من مسألة الأم غير المتزوجة أو اتساع ظاهرة الاستسرار، تكون هناك نزعة شديدة لتفسير هذا التحرر الأخلاقى على أنه دليل على الحداثة. وعندئذ، سوف يعنى ذلك أن المفهوم الطقسى أو التعاقد للزواج غير مقنن بشدة أمام الرأى العام إلا اعتبارا من القرن التاسع عشر. ويقر فان جنيب فى كتابه "موجز الفلكلور"(١) أن العرف يعترف للمخطوبين بحقهم فى ممارسة الجنس قبل الزواج إذا ما كانت قد تمت مباركة الخطيبين عليه "لا ينظر للطفل المقدم لاحقًا للتعميد على أنه طفل غير شرعى حتى وإن كان الزواج، ولأسباب مختلفة، لم يتم الاحتفال به طقسيا"(٢).

بوسع التاريخ إذن أن يعلمنا تحويل المألوف إلى موضع للدهشة، وإلى التساؤل بشأن أمور لم تفرض نفسها قط من قبل.

نص مرجعى

الوثيقة التاريخية

يبحث المؤرخ أولا/ وهو صاحب مهنة، عن المواد، أين هى مواد تاريخ العقليات؟

إن إعداد تاريخ للعقليات يعنى أولاً القيام بقراءة معينة لأى وثيقة. فكل شىء يمثل مصدرًا لمؤرخ العقليات. فها هى وثيقة ذات طابع إدارى أو ضرائبى وهاك سجل للدخول الملكية فى القرن الثالث عشر أو الرابع عشر. ما هى البنود؟ وما

---

(١) أ. فان جنيب، موجز الفولكلور الفرنسى المعاصر، باريس، أ و ج بيكار، ١٩٧٧ (الطبعة الأولى)، الجزء الأول، صـ ٢٥٩ : "إن تقييم المجتمع للعلاقات الجنسية بين مخطوبين رسميا أمر مختلف تمامًا. (...) . فى هذه الحالة، ليس هناك إغراء بل ممارسة حق معترف به بصورة تقليدية، منها على سبيل المثال فى لورين، حيث يسود الهزر، ولكن لا يؤدى إلا إلقاء العار العام عليه لا على المخطوبين ولا على عائلاتهما".

(٢) أ. أرساس، تاريخ الشعوب الفرنسية، باريس، سوى، ١٩٧١ ، بوان، صـ ٢٥٧.

هى وجهة نظر السلطة أو الإدارة التى تعكسها؟ وما هى أساليب الإحصاء التى يكشف عنها الموقف من الأعداء؟ دعونا نرى معًا مما يتم تأثيث قبر فى القرن السابع : أدوات زينة (إبرة، خاتم، إبزيم حزام) وبعض العملات الفضية ومنها قطعة نقود صغيرة وضعت فى فم الميت لحظة دفنه وأسلحة (بلطة، رمح، سكين كبير) ولفافة أدوات (مطرقة، كلابة منقر، إزميل، مبرد، مقص، إلخ). وتعلمنا هذه الطقوس الجنائزية عن المعتقدات (شريعة وثنية خاصة بوحدة نقد الأوبول فى شارون، العابر للعالم ما بعد الموت) وعن موقف المجتمع المروفنجى إزاء حرفى يحظى بمكانة شبه مقدسة: الحداد الصائغ (وهو فى الوقت نفسه محارب) الذى يطرق السيف ويستخدمه.

وسوف ترتبط قراءة الوثائق، على وجه الخصوص، بالأجزاء التقليدية وشبه الآلية فى النصوص والآثار: عبارات وديباجات المواثيق التى تتحدث عن الدوافع - الحقيقية أو الشكلية - التى تمثل عصب العقليات.

ولكن تاريخ العقليات يمتلك مصادره المتميزة - المتفوقة على غيرها عددًا ونوعية - التى تشمل مقدمة لعلم النفس الجماعى للمجتمعات. وإحصاؤها واحدة من المهام الرئيسية لمؤرخ العقليات.

هناك أولاً الوثائق التى تمثل شاهدًا على هذه المشاعر والسلوكيات التى تبلغ ذروتها أو الهامشية، والتى لبعدها تلقى الضوء على العقلية المشتركة. وللبقاء فى العصور الوسطى يبرز عالم المقدسات هياكل عملية أساسية تتمثل فى النفاذية بين العالم المحسوس والعالم الفو طبيعى والتماثل بين طبيعة كل من الجسدى والنفسى، ومنها إمكانية المعجزة أو الحدث المذهل بصفة عامة. فهامشية القديس - الكاشفة لمعدن الأشياء - ينتج عنها الهامشية النموذجية أيضا للشيطان: الممسوس والهرطوقى والمجرم. ومنها تنشأ وثيقة تتميز بطابع السماح لكل الشهود بالنفاذ إليها، ففيها نجد اعترافات الهرطوقى ودعاوى التحقيق وخطابات العفو عن مجرمين يستفيضون فى الحديث عن ذنوبهم ووثائق قضائية علاوة بصفة عامة، على آثار للقمع.

وهناك فئة أخرى من المصادر المتميزة لتاريخ العقليات تشكلها الوثائق الأدبية والفنية. وبصورة طبيعية يتغذى تاريخ العقليات - والذى لا يمثل تاريخ الظواهر "الموضوعية" وإنما تصور هذه الظواهر - من وثائق الخيال.

ويتعين عدم الفصل بين تحليل العقليات وبين دراسة أماكن ووسائل إنتاجها. وقد أعطى لوسيان فبر - وهو الرائد الأول فى هذا المجال - بيانا بما أطلق عليه اسم مجموعة الأدوات الذهنية: مفردات لغوية، وقواعد وأفكار عامة، ومفاهيم للزمان والمكان، وأطر منطقية.

يتعين على تاريخ العقليات أن يتميز عن تاريخ الأفكار الذى نشأ فى مقابلة بصورة جزئية. ليست أفكار القديس توماس داكان أو القديس بونافانتير هى التى أدت إلى قيام العقول بمغادرة القرن الثالث عشر، وإنما تعقيدات ذهنية سقطت فيها - وبعيدًا عن أى سياق لها أصداء مشوهة لمذاهبهم وشظايا فكرية عارية من كل فكر وكلمات معزولة. ولكن ينبغى الذهاب إلى ما هو أبعد من هذا التحديد لوجود أفكار منحطة فى قلب العقليات. إن تاريخ العقليات لا يمكن أن تقوم له قائمة دون ارتباطه الوثيق بتاريخ الأنظمة الثقافية وأنظمة المعتقدات والقيم والتجهيزات الفكرية التى تشكلت فيها وعاشت وتطورت. وعليه، يمكن للدروس التى يقدمها علم الإثنيات للتاريخ أن تكون فعالة.

(مقتطفات من ج. لوجوف. العقليات.
تاريخ مزدوج فى صنع التاريخ أشياء جديدة.
الجزء ٣، باريس، جاليمار)
(١٩٧٤)، صـ ٨٥-٨٦-٨٧-٨٩).

٢ - الكتابات المختلفة للزمن:

إذا ما تخلينا عن التصور الحصرى للزمن الذى يقدمه لنا التاريخ التقليدى - تتابع خطى وتسلسل للأحداث - فسوف تتضح لنا كتابات متعددة للماضى.

ننزع غالبًا إلى الخلط بين التاريخ وبين تاريخ الأمة. فنحن يمكننا القيام بتنظيم الماضى من خلال أطر أخرى غير أطر التاريخ الوطنى: كتاريخ الأفراد أو تاريخ المجموعات الاجتماعية. وفى هذه الحالة ينتظم هذا التصور للزمان من حول مقاطع غير متسلسلة ومتنوعة الشدة يمكن تمديد بعضها حتى يبلغ الحاضر. إنه زمن الذاكرة القائم على تخليد لذكرى بعض الأحداث وعلى نسيان بعضها الآخر. وفى هذه الحالة، لا يكون للحدث التاريخى أى معنى ثابت، فهو وإن كان محددًا وبصفة نهائية على محور الزمن فإن بنيانه يتم من حقبة إلى أخرى، ومن فرد إلى آخر، ومن شأنه دائمًا أن يخضع لإعادة كتابته على ضوء قيم الحاضر.

٢ - ١ الكتابة الرسمية والتاريخ الوطنى:

فرنسا - شأنها شأن الأمم الأخرى - لها رموزها الوطنية مثل: ماريان، والبذارة، والديك الغالى، والعلم ثلاثى الألوان، والسلام الوطنى المتمثل فى نشيد المارسييز، و١٤ يوليو والمسدس، تشير كلها رمزيا لمفهوم الوطن [١].

إن الكتابة الرسمية للتاريخ الوطنى قد ساهمت فى تشكيل الشعور الوطنى. فهى البوتقة التى ينهل منها الفرد المرجعيات المشتركة بينه وبين كل المواطنين الآخرين فى الأمة التى هو عضو فيها. وفى السياق الفرنسى، تسهم الكتابة الرسمية للتاريخ فى صياغة الشعور بالوحدة الوطنية. وهذا هو السبب فى أن هذه الكتابة تنزع إلى أن تفرض نفسها على أنها الكتابة الوحيدة الممكنة.

---

(١) انظر: أ. كيمل، ج بوجول، بعض الأفكار من فرنسا، سيفر، C.I.E.P (١٩٨٠)، رقم٣ ، ملفات سيفرط، صـ ١٣٥ - ١٤٤.

إلا أنه من الممكن أن يكون التاريخ الوطنى أساسا لعدد من الروايات المختلفة. وتكون هذه الاختلافات بديهية عندما تؤدى بعض التحولات السياسية التى تحدث على المستوى القومى إلى إعادة كتابة بعض الوقائع التاريخية. فلقد أدى تقلد أحزاب اليسار لمقاليد الحكم فى مايو ١٩٨١ فى فرنسا إلى تعديل تقويم الأعياد الوطنية (تم من جديد إعادة اعتبار الثامن من مايو عطلة رسمية للاحتفال بذكرى الانتصار على الفازية) وإلى إلقاء الضوء على أحداث كانت فى الظل حتى حينها. (فى الثامن من فبراير ١٩٦٢ وفى أثناء حرب الجزائر تلقى تسعة أشخاص حتفهم برصاص قوات البوليس فى محطة مترو شارون وقت قيامهم بالتظاهر من أجل السلام فى الجزائر ولمناهضة اعتداءات O.A.S ، وفى عام ١٩٨٢، أصبح هذا الحدث احتفالا رسميا). وفى ٢١ مايو ١٩٨١، أعاد الاحتفال بتنصيب فرانسوا ميتران رئيسا للجمهورية إحياء بعض الرموز وتنصيبها كقيم وطنية (ليون بلوم وجان مولان وفيكتور شولشر). كما أن المسار الذى سلكه الرئيس فى باريس ربط رمزيا بين بعض الأماكن المدنية وبين ذاكرة وطنية يسارية (الحى اللاتينى والبانتيون وميادين الباستيل والجمهورية...).

وفى الكتب المدرسية، يكتب صراحة تاريخ الأمة. (انظر الوثيقة المقابلة)[١]. كما أن الذاكرة الوطنية تكتب أيضا فى الممارسات اليومية متناهية الصغر : أيام العطلات الرسمية فى التقويم، أسماء الشوارع، التماثيل العامة والأوراق النقدية والطوابع التى تصدر تخليداً لموضوع أو لشخصية شهيرة، المتاحف، المكتبة الوطنية... أماكن وأحداث من الماضى منصبة بوصفها رموزاً وطنية.

---

(١) عن كتاب التاريخ المدرسى بوصفه مجالاً لذاكرة جماعية.

انظر: ب نورا، المرجع نفسه (١٩٨٣) ، صـ ١٦.

بطاقة

الخطاب القومى

موت جان دارك

ثلاثة كتب تاريخ مدرسية تمثل ثلاث كتابات مختلفة لوفاة جان دارك

الوثيقة ١



جان أسيرة

جان لا تريد بقاء إنجليزى واحد فوق الأراضى الفرنسية، وهى تطارد العدو من مدينة إلى أخرى، ولكنها لا تتوصل إلى تحرير باريس، بل تصاب بالجروح خلال القتال، وبعد قليل فى كومبيانى، تقع أسيرة للإنجليز.



جان تحرق فى روان

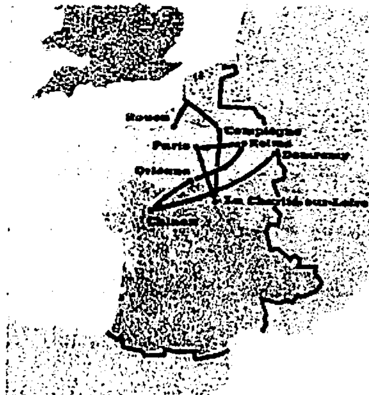
يعلن الإنجليز أن جان ساحرة. ويحكمون عليها بالإعـدام حـرقًا. وفى عـام ١٤٣١ فى روان يتم وضعها على المحرقة. وقد أعلن بعض الإنجليز قائلين "لقد ضعنا. لقد حرقنا مشعوذة".

ح. ح وس ناتان، تاريخ فرنسا فى روايته للأطفال. باريس، ناتان (١٩٥٨)، صـ ٢٩.

الوثيقة ٢

إعادة فتح فرنسا

حتى لا يحرم ولى العهد نفسه من الإرث، قام بالاعتزال فى جنوب لوار. ومع وفاة والده، نصب نفسه ملكًا على فرنسا، وواصل الحرب ضد الإنجليز، وكان تدخل جان دارك إلى جانبه حاسمًا، وأتاح له تكريسه فى رين. ومنذ ذلك الحين، أصبح شارل السابع هو الملك الشرعى الوحيد.



لم تدم ملحمة جان دارك إلا ثلاث سنوات. ويمثل السهم الأحمر مسارها. واللون الأصفر يمثل ممتلكات دوق بورجونيا والأزرق الأراضي الواقعة تحت سيطرة ولى العهد، وباللون البنفسجي المناطق التابعة للأنجلو بورجينيين.

ملحوظة: ـ هنا المسار بالأسود والرمادى المتوسط يقابل الأصفر والرمادى الفاتح يقابل الأزرق والرمادى يقابل الغامق البنفسجي.

جان دارك

ولدت جان دارك فى يناير ١٤١٢ فى دومريمى. يرجح أن تكون قد سمعت أصواتًا وهى فى الثالثة عشرة من عمرها تأمرها بطرد الإنجليز وبتكريس شارل فى رين. وبعد نجاحها فى اكتساب ثقة الملك، قادت أحد الجيوش وتولت تحرير أورليانز المحاصرة من الإنجليز (مايو ١٤٢٩) واقتادت شارل بعد ذلك إلى رين، حيث تم تكريسه ملكًا لفرنسا. وواصلت كفاحها ضد الإنجليز وسعت لتحرير باريس إلا أنها فشلت. وفى عام ١٤٣٠، اعتقلها البورجينيون أثناء حصار مدينة كومبيانى، وقاموا بتسليمها للإنجليز الذين أخضعوها لمحاكمة من جانب محاكم التفتيش. وتم الحكم عليها بالإعدام فى المحرقة بتهمة الشعوذة، وتم إحراقها حية فى روان فى الثلاثين من مايو ١٤٣١.

ب. رستلينى، ى. باناكاكيس، تاريخ فرنسا، باريس، هايته، (١٩٨٤)

الوثيقة ٣

كان للبورجينيين ـ مثلهم مثل الإنجليز ـ أسبابهم لكراهية جان. ألم تكن تستهدف إحداث انقلاب فى الرأى العام لصالح شارل السابع؟ قاموا بالإعداد لضربة موفقة أدت إلى سقوطها فى قبضتهم. وما لبثوا أن قاموا بتسليمها للإنجليز.

وتصور هؤلاء عملية سياسية ضخمة. كان يتعين إفقاد الثقة ـ من خلال جان ـ فى ولى العهد شارل، هذا الملك الصغير مبعث السخرية. وكان يتعين إسقاط تكريس الملكية عنه.

وتحت راية إنجلترا، وقعت الموالاة بين الكنيسة والجامعة. وحوكمت جان محاكمة المشعوذة. ووقع الاختيار على قضاة فرنسيين. وحظيت المداولات برعاية واسعة. وتوجه أفضل المفكرين فى مجال اللاهوت الجامعى إلى روان لإدانتها. وفيها تم إعدامها حرقًا فى الثلاثين من مايو ١٤٣١ بتهمة الشعوذة.

كان تناقل الأنباء يتم سريعًا فى العصور الوسطى. وقد أججت انتصارات جان الشعور الوطنى ضد المحتل الإنجليزى. وقد يسر عذابها هذا المصالحة فيما بين الفرنسيين.

(ب. مايكل: تاريخ فرنسا، باريس، ماريوت (١٩٧٦) رقم ٢٩٠، ١٢٧٠)

الوثيقة ١

يعتمد أسلوب تقديم النص على تقسيم مانى العالم (إنجليز أو فرنسيين، أعداء أو وطنيين).

وتخدم أسطورة جان تعظيم الشعور الوطنى. ("لا تريد جان أن يبقى إنجليزى واحد فوق الأراضى الفرنسية" ؛ الإنجليز هم الذين يدينون جان دارك ويحرقونها").

ويعيد بناء القصة إلى الأذهان صورة العدالة الاجتماعية: ما يبدأ جيدًا ينتهى جيدًا، والأشرار يعترفون بأخطائهم، وتم وضع التاريخ فى خدمة الأخلاق.

الوثيقة ٢

تظهر المعلومات المحددة عن جان دارك فى مربعين اثنين وهما منفصلين بذلك عن سياق النص. وتقلل ملحوظة الكاتب ("لم تستمر ملحمة جان دارك إلا ثلاث سنوات) وتركيب الصفحات من قيمة الدور التاريخى لجان دارك. ويتحفظ الكاتب إزاء الأسطورة ("يرجح أنها قد سمعت (...) أصواتًا").

دور جان دارك دور تاريخى. وهى تؤمن شرعية شارل السابع.

تقع مسئولية الحكم الصادر ضد جان دارك على عاتق محكمة التفتيش التى لم يتم تحديد تشكيلها. وتوضح الخريطة القوى السياسية الثلاثة التى تتنازع

السلطة وتقدم صراحة صورة لفرنسا المنقسمة على نفسها ويبين تعبير "الأنجلو بورجينيين" وجود تحالف مزدوج الجنسية.

الوثيقة الثالثة:

يتأكد فى هذه الوثيقة الثالثة التحالف القائم بين الإنجليز والبورجينيين. والحدود، فى هذه الرواية، اجتماعية أكثر منها قومية. فالكنيسة والجامعة يقيمان تحالفًا فيما بينهما فى مواجهة جان دارك. وإذا ما كنا نجد هنا تحديدًا للقوميات ("نختار قضاة فرنسيين") فذلك للوصول إلى نتيجة مناقضة لتلك المذكورة فى الوثيقة: إن الفرنسيين هم الذين قاضوا جان.

وجان هنا مقدمة على أساس أنها ليست بطلة، ولكن ضحية مكيدة سياسية لا تستهدفها هى مباشرة (" كان يتعين - من خلال جان - إزالة الحظوة عن ولى العهد شارل").



إذا كان ينبغى على كل مقاطعة فى فرنسا أن يكون لها نصب الموتى الخاص بها أو تمثال نصفى لماريان، فإن هذه الرموز الوطنية تتطور[1]، ولكنها لا تظل دائمًا موضعًا لذكرى فعلية: يتحتم أن يكون هناك احتفال رسمى أو ربما عمل يحمل انتهاكا للحرمات (هدم للنفائس أو تسجيل لعبارات بذيئة على سبيل المثال) حتى نبعث فيها من جديد المعنى الرمزى لها فى السياق الفرنسى المعاصر.

(١) أعارت كاترين دونوف ملامحها لماريان وحلت محل بريجيت باردو.

حول التطور الرمزى والجمالى انظر: م. أجولهون، هوس التماثيل والتاريخ الفرنسى، باريس (مارس - سبتمبر ١٩٧٨، صـ ١٤٥ - ١٦٥).

حول تطور الرمز الثلاثى الألوان انظر: ب. نورا. الحاضر والذاكرة الفرنسية فى العالم، باريس، هاشيت، لاروس، رقم ١٨١ (نوفمبر - ديسمبر ١٩٨٣، صـ ١٦). ويجوز للرموز الوطنية أن تختفى أيضا: المركب "فرانس" التى أزيل اسمها عنها يمتلكها الآن شخص نرويجى.

٢ ـ ٢ كتب التاريخ المدرسية بوصفها وثائق فى درس اللغة:

يمكن فى درس اللغة تناول التاريخ الوطنى مع وضع تنوع الكتابات الممكنة فى الاعتبار.

يمكن لكتب التاريخ المدرسية، التى يتم دراستها سواء للأسلوب الذى تصور به الحدث أو لمضمونها المعلوماتى، أن تكون موضعًا فى الفصل لدراسة مقارنة حتى وإن كانت تستهدف قراء مختلفى الأعمار. وتظهر التنويعات فى تفسير الحدث التاريخى نفسه من خلال عدد الأسطر المخصصة للحدث وتركيب النص (العناوين والعناوين الفرعية) والصور الإيضاحية (صور الوثائق والعناوين الفرعية) والصور الإيضاحية (صورة لوثائق يرجع تاريخها للفترة محل النظر، رسوم أعدت خصيصًا للكتاب المدرسى...) والأحداث التى تم إغفالها أو التى تم تناولها بشكل حكائى أو بشكل رئيسى؛ كلها مؤشرات تتيح استخلاص انحيازات الكاتب "من أسهل طرق الكذب الاقتصار على قول الحقيقة مع تحاشى الحديث عن شىء حيوى"[(١)]، ويمكننا القيام بدراسة مقارنة للحدث التاريخى ذاته من خلال العديد من الكتب المدرسية من إبَراز هذا الصمت هنا أو هناك [(٢)]. ويجوز أن تشمل هذه الدراسة المقارنة كتب التاريخ المدرسية المستخدمة فى بلد الطالب. ما هى المكانة التى يعلقها الكتاب أو الكتب المدرسية الفرنسية على بلد التلميذ وعلى الموقع الجغرافى الذى يحتله؟ ويمكن لهذا الاتجاه الأول للعمل أن يتيح للتلميذ، فيما يختص بموضوع يعرف عنه بعض العناصر (تاريخ بلاده) من استخلاص بعض الأساليب التى يتولد عنها العرقية: استخدام القوالب النمطية، التشريع أحادى الطرف للتقدم الغربى، الانتقاء المركزى الذاتى لأحداث البلد الأجنبى، والتبسيطات والأخطاء والإسقاطات[(٣)].

---

(١) ر. بريسفيرك، د. بيرو ، العرقية والتاريخ، افريقيا وأمريكا الهندية وآسيا فى الكتب المدرسية الغربية، باريس، دار نشر أنتروبوس (١٩٧٥) ، صـ٢٩٣.

(٢) انظر: العالم الثالث للفصلين السادس والثالث، نقد الكتب المدرسية للتاريخ والجغرافيا، باريس، مدرسة وعالم ثالث، ٢٠ شارع روشوار، ٧٥٠٠٩..

(٣) من أجل وصف أعمق لهذه الأساليب، انظر: ر. بريسفيرك، د. بيرو، المرجع نفسه (١٩٧٥).

ولتجنب تحول هذه المرحلة إلى تصفية حسابات مع الكتاب الفرنسيين للكتب المدرسية، يستلزم أن يتم إجراؤها بالتوازى مع دراسة - وفقًا لنفس المعايير - لكتب التاريخ المدرسية التى استخدمها التلاميذ فى الفصول الدراسية السابقة: ما هى المكانة الممنوحة فيها لفرنسا ولأوروبا خلال الثلاثين عامًا الأخيرة؟

ويمكن لهذه الأسئلة الإسهام فى رسم تصورات الماضى الوطنى للبلدين المهيمنين فى فرنسا وفى بلد التلميذ. وعلى المحور الزمنى، يمكن وضع الأحداث المذكورة صراحة، وعليه استخلاص تلك المغفلة فى الكتاب المدرسى الأجنبى فى حين أنها تمثل نسيجًا للتاريخ الوطنى من وجهة نظر مواليد هذا البلد. وهذا التوضيح لوجهات النظر الملقاة على التاريخ الوطنى لهذا البلد أو ذاك يمكنه الإسهام فى نزع فتيل الجدل الذى لن يعدو كونه حربًا كلامية عندما يتعلق الأمر بإيجاد علاقة بين المواقف التاريخية التى نشأ فيها الخلاف بين فرنسا وبلد التلاميذ. ومن خلال إقامة التوازى بين خطاب المنتصر والمهزوم، يمكن لتعلم المباعدة أن يتكون علاوة على الاقتراب من الآليات التى يتولد عنها، فى آن واحد، ميلاد الشعور القومى والعمى إزاء الثقافات الأخرى.

وعندما يضع التلاميذ بصورة منهجية هذه الآثار المترتبة على بناء المعنى فى الحسبان بغية تحليل الحدث التاريخى، فإنه يمكن تناول الأحداث والصور الأسطورية لتاريخ فرنسا على أساس أنها علامات تهيكل الذاكرة القومية للفرنسيين: ذكريات فى الذاكرة المدرسية تتراوح فى دقتها (١٥١٥: مارينيان)، صور نمطية أو جامدة أو مؤسسة للانتماء الوطنى (أجدادنا الغاليون) وجوه وأحداث تاريخية يتم إعادة صياغة معناها لتلبية الاحتياجات المعاصرة[1]. وهذه

---

(١) انظر: دوبيزر، قراءة الحضارات فى أخلاق وأساطير. باريس، هاشيت (١٩٨١)، صـ ١٢ - ١٣. فيما يتعلق بالأسطورة وهنرى الرابع كما كان متاحًا فى خيال الفرنسيين فى عام ١٩٦٩ وأثناء الحملة الرئاسية لجورج بومبيدو:

- مصالحة الفرنسيين الذين مزقتهم الحروب الدينية. وعلينا أن نتذكر دعاية الأغلبية آنذاك، والتى كانت تحمل بصورة منتظمة كما لو كان شعارًا انتخابيا فزاعة الحرب الأهلية وذكرى خوف عام ٦٨. =

المحددات التاريخية تمثل مصورة قومية يلزم على الأجنبى معرفتها - حيث يستمد منها الاتصال اليومى إحالاته - وإن كان يستلزم تفهمها بوصفها قراءة خاصة للماضى. ويستلزم البحث فى هذه الروايات المدرسية والرسمية للتاريخ الوطنى ليس عن الحقيقة التاريخية وإنما بالأحرى عن التعبير عن إستراتيجيات الهوية والشعور بالانتماء الوطنى.

مثال:

- و ٣٦؟

آه ٣٦ - يجب أن أشرح لكم الأحداث التى سبقتها حتى نصل إلى ٣٦ فمن خلالها، سوف أعرفكم بالظروف التى عينت فيها مندوبًا للسكك الحديدية.

كنت أعمل فى السكك الحديدية منذ عام ١٩٢٩، ووقعت خلال تلك الفترة كل الأحداث التى وقعت فى عام ٣٤ فعلى سبيل المثال، فى باريس، وقع هذا الانقلاب الذى أثاره العقيد دولا روك، والذى كان قبل ذلك قائدى بوصفه عقيدًا لفيلق ميتز. كان فاشيا جيدا وكاغوليا. وبعد ثمانية أيام من هذا التاريخ، وفى الثانى

= - واقع السلام وهمه وهو حجة انتخابية مضادة لتلك الفترة، تستخدم لجمع صفوف بعض من ناخبى الوسط والذين تبين لهم أن سياسة العظمة والمكانة الدولية التى انتهكها الجنرال ديجول قد انتهى بها الأمر إلى أن بدت مكلفة للغاية إن لم تكن أشبه بالمغامرة.

- الإنسانية التى يرمز لها كلمة هنرى الرابع بشأن الدجاجة وطهيها، والتى تتناقض مع صورة فرنسا الديجولية والتى تأتى قبل راحة الفرنسيين ورخائهم الفردى.

- ومن البديهى أن كل هذه العناصر المشكلة للمعنى يتم نقلها فى علوم الأساطير القومية التى تتمثل فى الكتب المدرسية للتاريخ فى المرحلة الابتدائية.

- ونحن نجد، فيما نجد، إشارة للملك هنرى الرابع فى إعلان خاص بمتجر كارفور، حيث نجد شخصًا يمكن التعرف عليه من اللون الأخضر الأنيق لردائه الأبيض ولحيته ومظهر الثراء الذى يبدو عليه، وقد مد يده لتناول دجاجة من فوق رف المعروضات، ومن المهم لنا أن نثبت هنا أن اسم الملك أو عبارته الشهيرة عن الدجاجة المطهوة لا يتم ذكرها فى هذا الإعلان. وهذا دليل على أن الإحالات الثقافية مغروسة بشكل كاف فى ذاكرة الفرنسيين للحد الذى يصبح فيه من غير المجدى إعادتها للأذهان أو تسميتها.

عشر من فبراير جاء رد الطبقة العمالية فى شكل مظاهرة ضربت صراحة عرض الحائط بهذا الانقلاب الكاغولى.

وهنا، فى بادو كاليه، لم يكن الأمر أفضل. حيث لقى أحد رفاقنا، ويدعى ديفونتين، مصرعه فى هينين ليتار وتشابكنا بالأيدى مع الحرس المتحرك وأنتم تعلمون أن الباعة آنذاك كانوا يتخذون مواقعهم بطول الرصيف محملين بصناديق من التفاح والبرتقال وما شابه ذلك. وكانوا لا يحملون شيئًا فى أيديهم للدفاع عن أنفسهم فى وجه هؤلاء القذرين من الحرس المتحرك حتى أن الوضع بات مشابها لـ C.R.S فكانوا يمسكون بصناديق البرتقال ويكسرونها حتى لا يبقى منها إلا المسامير التى كانوا يدقونها فى مؤخرة الجياد ليقع من عليها هذا الحرس المتحرك، وهنا كان يتم دكهم دكًا ليتم السيطرة على الموقف!

وقد أعقب ذلك آنذاك أن قمنا بالاتحاد لوجود النقابتين. كانت هناك نقابة C.G.T.U. ونقابة C.G.T وقد خربها لاحقا هذا الخنزير برجورون. وقمنا بتشكيل لجاننا. واجتمعنا فى أقسام شتى من النقابة. وهنا استمع رفاقى إلى حديثى مرة أو مرتين، وقالوا ينبغى علينا اختيار جان باتت. إذن، أنا لم أكن قط قد مارست السياسة، اصدقونى القول. كان لى حقيقة بعض الآراء اعتبارًا من السادسة عشرة من عمرى وكنت يساريا صرفا لما عانيت منه، أشياء أشبه بذلك ولكنى لم أكن مؤهلاً سياسيا. وما لبثت أن وجدت نفسى وقد أصبحت مندوبًا دون أدنى معرفة بكل تلك المشاكل. وباختصار، تصرفت بشكل لا بأس به رغم ذلك ثم وقعت لاحقًا أحداث ٣٦.

كانت هذه الإضرابات الحاشدة! وبعد ذلك، كانت الحياة الرائعة. وهنا، أصبحت لنا عطلات مدفوعة الأجر. الأربعون ساعة. قدر أكبر من الاحترام. ومن كانت لديهم إمكانية للذهاب إلى البحر، كانوا يستطيعون القيام بذلك. أحدهم بالدراجة الترادفية والآخر بالدراجة. وفى المنزل، لم تكن لديهم الإمكانيات. وأنا لم يكن أجرى كبيرًا فى السكك الحديدية. كان لدينا خمسة من الأطفال، ولم يكن

لدينا وسائل العيش. وبعد ذلك بثلاث سنوات، أتعلمون ماذا حدث ؟ اندلعت الحرب.

حديث مع جان باتيت اوج فى اقوال وذكريات حوض الشمال للفحم الحجرى، بادى كاليه، ١٩١٤ ـ ١٩٨٠، ليل، CR.D.P (١٩٨١) صـ ٣٧. أجراه ج رونار بالتعاون مع س. جوبيل.

٢ ـ٣ ـ التاريخ الوطنى كما نحياه:

تتعارض هذه الكتابة المؤسسية للماضى مع منظور تاريخى عفوى ينتظم أساسًا وفقًا لقيم الحياة اليومية. فنحن إذا ما تناولنا التاريخ الوطنى من زاوية غير وطنية، فسوف لا نجده كلاً متجانسًا وإنما مقاطع وثغرات ولحظات نسيان متعددة، وأخرى لها ثقلها وترتبط بها بعض من ذكريات خاصة.

ففى الوقت الذى تمثل فيه الحروب لحظات قطع حاسمة فى الكتابة الرسمية للتاريخ الوطنى، فإنها ليست بالعلامات العفوية المنهجية فى تاريخ الأفراد. هذا ما لاحظه ف. زونانيد عالم السلالات فيما يختص بسكان مينو وهى مقاطعة فى شاتيونيه. فتصور الحرب من وجهة نظر واحدة من المخبرات ـ تدعى ألبرتين ـ لا يفرغ مكانًا للقتال أو الآلام. فهى لا ترى منها إلا ذكرى انفصالها عن زوجها المستنفر. ("سافرت ثم ظللت محصورة فى لاند لثلاثة أشهر وهو فى تولوز ولم يكن بوسعنا تبادل الخطابات"[1]. وذكرى عودتها المثيرة لقريتها ولقائها غير المنتظر مع زوجها ("آه، لقد أصبحت ذكريات سعيدة الآن! آه لقد كانت مثارًا للضحك"). السياق نفسه تراه الأجيال التالية بأسلوب مختلف كل الاختلاف. فجيل الثلاثينيات، على سبيل المثال، وجد فيه الكلل: "لقد ضقنا ذرعًا من رواياتهم للتاريخ"[2]. وقد جمع ب. بليه فى عام ١٩٦٣ أحاديث لبعض الشباب تحت عنوان: "هتلر.. لا نعرفه" وهى تتحدث عن النسيان الفعلى له من جانب جيل ما.

---

(١) ف. زونانيد، الذاكرة الطويلة، أزمنة وقصص فى القرية، باريس P.U.F، (١٩٨٠) صـ ٣٠٠.

(٢) ج. جريتى، إنذار عام فى لوموند (١٠ نوفمبر ١٩٧٨).

وكما يوضح الاقتباس السابق، فإن شهادة الفرد بشأن لحظة من لحظات التاريخ الوطنى يضفى عليها وجهة نظر خاصة، ويتم دائمًا إدراج تلك اللحظة فى السياق. فتقلد الجبهة الشعبية لمقاليد الحكم تم وصفه فى منطقة بذاتها (الشمال. بادى كاليه) وفى وسط مهنى معين (العاملين فى السكك الحديدية) ومن وجهة نظر موالية (اليسار وترتبط الأحداث الشخصية ارتباطًا وثيقًا بالرواية فى صورة حكائية (الذى كان قبل ذلك قائدى كعقيد لفيلق متميز) أو بوصفها عناصر مهيكلة: حدث ينتمى للتاريخ الفردى ـ وظيفة جديدة فى عام ١٩٢٩ ـ الذى يمثل شرارة البدء فى رواية تلك الفترة؛ والانتخاب فى منصب ممثل نقابى يهيمن على جزء من روايته لعام ١٩٣٦. رواية مهترئة بفعل فترات الصمت والحذف تتسلل فيها الضمنية (الكاغولى، C.G.T. , C.G.T.U ، هذا الخنزير برجورن، الأربعون ساعة...) كما أن اختلاف المواقف بين المتحدث وبين من أجرى معه الحديث يظهر بشكل تفسيرى فى الرواية. (دولاروك، فاشى، الحرس المتحرك؛ مناضد البيع فى الشارع، الانجذابات السياسية فى سن المراهقة) ويعيد بعضًا من مقتطفات سياق هذا العصر، والتى يمكن لمن لم يشارك فيها قراءتها. وسوف نصطدم برواية عن هذه الفترة نفسها مخالفة فى هيكلها إذا قدمها لنا أحد المتعاطفين مع العقيد لاروك أو من جانب شاب قاصر فى العشرين من عمره أو من جانب أحد أبناء جان باتيست أوج الخمسة.

٢ ـ ٤ ـ الأجيال وتصور الزمان:

يبدو ـ من خلال مفهوم الجيل[1] أن المعاصرين لفترة من الفترات ليست لديهم ـ بشكل منهجى ـ التصور نفسه للفترة الزمنية ذاتها. فالثلاثون عامًا الفاصلة بين جيل ما وتاليه أو سابقه كافية فى إطار غربى حتى يكون هناك فى الوقت ذاته تزامن فى التجارب وتنوع فى التعبير عن الذاكرة الجماعية. ويحلل م. هالبواك وس. ليفى ستراوس فيما يلى أثر القطع الجيلى فى إدراك الوقت: "سوف تأتى اللحظة التى سأنظر فيها من حولى لأجد حفنة قليلة من هؤلاء

---

(١) ظهر هذا المصطلح لأول مرة فى عام ١٨٣٠ وفقا لقاموس ليتريه.

الذين عاشوا وفكروا معى ومثلى قبل الحرب، والتى سأفهم فيها ـ كما يعترينى الشعور والقلق أحيانا ـ أن أجيالاً جديدة قد زحفت فوق جيلى، وأن مجتمعًا غريبًا عنى، إلى حد كبير، فى طموحاته وعاداته قد احتل مكان هذا الجيل الذى ارتبط به ارتباطًا وثيقًا"[1].

يعتبر المسنون عادة التاريخ الجارى فى شيخوختهم ثابتًا لا يتحرك بالتناقض مع التاريخ التراكمى الذى شهدته سنى شبابهم. هو بالنسبة لهم حقبة ليسوا منخرطين فيها بفاعلية، ولم يعودوا يلعبون أى دور فيها بل باتت منعدمة المعنى؛ فلا شىء يحدث فيها أو أن ما يحدث فيها لا يحمل إلا طابعًا سلبيا فى حين أن أحفادهم يعيشون الفترة نفسها بكل الحماس الذى فقده من يكبرونهم سنًا"[2].

فالفترة الثرية بأحداثها والوقائع التى ترمز لحقبة ما ترتبط بعلاقة تبادلية مع الجيل الذى ينتمى إليه من يذكر هذه الأحداث والوقائع.

٢ ـ ٥ ـ قراءة موجهة للزمان:

إن العلاقة بالزمن متعددة الأشكال، وتتنوع بتنوع المجتمع الثقافى الذى تندرج فيه وجهة نظر من يسرد تاريخ الفترة. حيث يقوم كل عضو من أعضاء مجتمع قائم على أساس انتماء مهنى أو حرفى أو جيلى بإضفاء معالم على محور الزمن تتحدد من خلالها هوية المجموعة. الماضى ليس كامنًا أو قائمًا بشكل أحادى نهائى، ولكنه ملتقط بأساليب تفسير متنوعة، ويدلل على هوية الشخص الذى يقوم ببنائه.

فعندما يقوم الفرد باستخدام معالم لبناء الماضى فهو يطلق بصورة ضمنية أقسامًا صغيرة من هويته. ففى مينو، إحدى قرى شايتونيه، يوجه جر المياه وإدخال الكهرباء تحديد المعالم فى الماضى القريب [3]، علاوة على أن بعض

(١) م. خالباكس، الذاكرة الجماعية، باريس، P.U.F (١٩٦٨) مكتبة علم الاجتماع المعاصر، صـ ٥٦ ، الطبعة الأولى، ١٩٥٠.

(٢) ك. ليفى ستراوس، علم الإنسان الهيكلى٢، باريس بلون، ١٩٧٣، صـ ٣٩٦.

(٣) ف. زونايند، المرجع نفسه، (١٩٨٠) ، صـ ٣٠٢.

الأحداث ذات التأثير العائلي الصرف تستخدم أيضًا في تقسيم الماضي إلى ما قبل وما بعد: تاريخ شراء أول سيارة على سبيل المثال[1]. وتلعب هذه المعالم أو النقاط المحورية دورًا مزدوجًا في بناء الماضي:

- فهي توجه محور الزمن وتفسر اتجاه جريانه، وتقود قراءته في اتجاه إلزامي وهو اتجاه التقدم وتحسن الأوضاع كما في المثال السابق.

- كما تقيم تشابكًا بين معالم قائمة بالنسبة لمجموعة موسعة ومعالم نوعية لمجموعة محدودة. وهي دليل على اندماج الفرد في مجتمعات متنوعة.

وفي تفهم الزمن الموضوعي ـ كالعام المدني أو الأسبوع ـ تظهر اختلافات الكثافة نفسها. فالأجير يدرك تقطيع العام المدني من خلال التعاقب بين أيام العطلات وأيام العمل أو من خلال الاحتفالات العائلية (زواج أو وفاة أو أعياد ميلاد) أو يقوم بتنظيمها استنادًا إلى دورة الطبيعة (موسم جني العنب أو الافتسال أو إعداد المربى... إلخ) وينتظم الإيقاع السنوي إذن حول تواريخ طقسية أو معارف نوعية. وعليه، يرتسم بذلك، بالنسبة لمجموعة ما، تصور للعالم المقبل، قائم على القيود المتكررة دون سواها، والتي تمثل أصداء لماضٍ سابق. وهذا هو تحديدًا المثال الذي يقوم فيه الماضي بتطويق المستقبل وتقديم انعكاساته فيه لحيزات مليئة بالقيود والتناقضات (ومن المستحيل السفر في شهر سبتمبر لأنه أوان الحصاد). ويقوم المجتمع ، من حول هذه المساحات الزمنية المحددة بإعادة التعبير عن تضامنه وتواطئه وهويته.

حتى الأسبوع يجري على إيقاع بعض المعالم الأسرية: فهذا يوم التنظيف وهذا يوم زيارة فلان، وهذا يوم تناول البطاطس المقلية، ولربما أيضًا معالم قائمة بالنسبة لمجتمع موسع. "فلا تعميم أو دفن في يوم الجمعة، ولا تغيير للقميص أو لأغطية السرير يوم الجمعة. وهناك فتاة على موعد مع الطبيب في ديجون، ولكنها لم تبدل قميصها لأنه كان يوم جمعة[2]". فهناك اليوم هو يوم المحظورات:

(١) أشار إلى ذلك ب. مايول ول. جيرار، المرجع نفسه، ١٩٨٠ ، صـ ١٢٨.

(٢) ف. زونايند، المرجع نفسه، (١٩٨٠) ، صـ ١٠١ ، حاشية ٤

"ويظل يوم الجمعة هو أكثر الأيام استهلاكًا للسمك" كما يقول مؤلفو كتاب "اسكن واطبخ"[1]. وفى الأسرة محل الدراسة فى هذا الصدد، يحمل يوما السبت والأحد جغرافيا خاصة متفاوتة للغاية مقارنة بأيام الأسبوع الأخرى التى تمر على إيقاع مواعيد العمل المحددة: "تنقسم فترة بعد الظهر، بصورة واضحة إلى حد ما إلى فترتين تتناقضان فيما بينهما. هناك أولاً وقت "القهوة" الذى يبدأ فى نحو الرابعة من بعد الظهر لينتهى فى نحو الساعة الخامسة والنصف (....) ويعقب احتفالية "القهوة": إذن، ما استمعتهم يطلقون عليه غالبًا اسم "التصبيرة، فاتح الشهية " أو ما يعرف، بلا تكلف، بلهجة ليون، باسم المضغة (...) أى إن نهاية بعد الظهر تأتى كلها تحت اسم فاتح الشهية، أما القسم الأول منها فهو نهائى"[2].

إذن، يتم هنا إعادة كتابة المساحات الموضوعية للوقت وفقًا لقطبين: وجبة الظهر ووجبة المساء واللتين تبلغ فيهما المؤاكلة ذروتها. ووفقًا لهذه التجزئة، تختفى فترة بعد الظهر من منظور أنها وحدة زمنية. وتظهر التجزئة ذاتها فى إدراك يوم الأحد لدى جوزيف وهو أحد أعضاء هذه الأسرة. "ينقسم حقا يوم الأحد إلى جانبين، يحمل أحدهما طابع العيد البازغ، والذى تم الإعداد له اعتبارًا من مساء يوم الجمعة، أما الجانب الثانى فيميل نحو كارثة يوم الاثنين "[3] فصباح يوم الأحد لم يزل ينتمى إلى ديناميكية وقت الفراغ. أما إدراك بعد ظهر يوم الأحد فيأخذ توجهًا كاملاً نحو أسبوع العمل الذى سيبدأ باكرًا.

ويختلف تصورنا للزمن، أيًا كانت مدته محل النظر، سواء كان زمنًا يمثل قسمًا من اليوم أو زمنًا يندرج فى المدة الطويلة لحقبة ما. وعليه، تندمج الأدوات "الموضوعية" لقياس الزمن - ساعة أو شهر أو عام أو قرن - فى منظومة قيم

---

(١) ب مايول، ل. جيرار، المرجع نفسه، (١٩٨٠) ، صـ٢٠١.

(٢) المرجع نفسه، صـ ٧٠ - ٧١.

(٣) المرجع نفسه، صـ ١٤٤.

تفضل محاسبة دقيقة للزمن[١]. وهذه الأدوات ليست عالمية من زاوية أنه لم يتم استخدامها بصورة منهجية فى التاريخ، ولا بصورة أكبر فى مجمل الثقافات المعاصرة. وبإضفاء الطابع الشرعى على مفهوم للزمن معرف وفقًا لمعايير مؤسسية غربية و/ أو معاصرة، ننسى أن للزمن ـ وفقًا للمجتمعات الثقافية ـ عددًا لا نهائيا من إرشادات الاستخدام التى تعرض من لا يتمكن منها للوقوع فى شرك سوء الفهم الثقافى.

٣ ـ تصورات الحيز:

٣ ـ ١ الحيز الموضوعى والحيز المعيشى:

تعتبر الرسومات والخرائط عادة بمثابة تصور موضوعى للحيز. ولكن يكفى التساؤل بشأن نظام الترميز[٢] الخاص بها وتعديل قواعده حتى يتضح لنا الجانب التعسفى لتصويرها. فتصور الأرض الذى وصفه جيراردوس مركاتور فى القرن السادس عشر واستعاده إدوارد رايت من بعده يعيبه بسط الدول الواقعة فى خطوط العرض العليا والمبالغة فى تقييم مساحة الأراضى نسبة إلى المحيطات. فتصور العالم يختلف اختلافًا جذريا عند تقديمه من منظور قطبى (حيث يظهر القطبان الشمالى والجنوبى فى وسط الخريطة فى هذه الحالة) عنه عند تقديمه من منظور سمتى (وعندئذ يمكن أن تحتل قارات أمريكا وأفريقيا وأوريا ... إلخ

---

(١) انظر: ل. فيفر، مشكلة عدم الإيمان فى القرن السادس عشر. ديانة رابليه، باريس ألبان ميشيل ١٩) ، تطور الإنسانية " صـ ٣٧٠ ـ ٣٧١.

" هذا الزمن الذى لا نتولى قياسه بدقة، هذا الزمن الذى كنا نهمل احتجازه وحسابه واعتباره بدقة، هذا الزمن، كيف عسانا أن نتعامل معه بوصفه سلعة محددة، مدخرة ، يتم التعامل معها واقتصادها؟ وفى الواقع، ألم يكن القرن السادس عشر وهو وريث القرن الخامس عشر فى هذا المضمار ـ ومن خلال أعماله ـ أكبر القرون فى تبديد الوقت؟ إنه العهد الذى أهدر فيه المهندسون رأس مال هائلا من الأيام والشهور والسنوات فى القيام بأعمال زخرفية معقدة ـ إنه العصر الذى كانت فيه المبانى أشبه بالخزائن الضخمة التى حشد فيها رجال لا يقومون إلا بعد روزمانات من الوقت غير المنتجة لأية أرباح".

(٢) انظر: برتين، العلامية التخطيطة، باريس، لاهاى، موتان/ جوتينية ـ فيل ا (١٩٦٧).

مكانها فى مركز العالم). ويمكن لنا آنذاك أن نأخذ بمنتهى السهولة قياس التصورات العرقية للحيز العالمى التى تنشرها الأطالس والكتب المدرسية للجغرافيا[1]. الحيز. مثله مثل الزمن. لا يمكن أن يقرأ بصورة وحدوية ويندرج تفسيره فى رؤى متعددة للعالم.

٣ـ ٢ تصورات مقولبة للعالم ... صور من أماكن أخرى:

تحدد العلاقة التى تربط بين عضو فى مجتمع وبين حيزه الثقافى، وبصورة ضمنية، إدراكه للأماكن الأخرى وصور الثقافات التى لا ينتمى إليها. ويمكن لنا تعريف درس اللغة على أنه المكان الذى يتم فيه تحديث وتحليل وإضفاء الموضوعية على تصورات الثقافة الوطنية الأجنبية.

إن أسلوب عمل التصور النمطى للأجنبى يمكن تحليله وفقًا للآليات التالية (انظر التعاريف المذكورة فيما بعد):

- عملية تبسيط وتعميم تؤدى إلى نقل ذاتية مجموعة ثقافية أو دولة.
- عملية توصيف تتمثل فى وصف مجموعة ثقافية أو دولة وفقًا لعدد محدود من الصفات.
- عملية تصنيف تشير إلى الخاصيات الرمزية التى يختص بها المرجع محل الوصف دون الاستناد إلى المادية الفعلية لهذه الاختلافات.

ويطمس هذا الشكل المعرفى التباعد بين الفريد والجماعى وينمط الاختلاف، ويفسر الانتماء الوطنى لمجموعة ثقافية على أنها مجموعة ضيقة ومتفككة من الإحالات، كما أنه يستأنس الغربة بالحد من خصوصياتها. وتنطبق هذه الآليات على حد سواء على المجتمع الوطنى الذى لا ننتمى إليه (المقولبة المتباينة) كما

(١) انظر: ج شاليان، ح. ب. راجو، الأطلس الإستراتيجى الجغرافى السياسى لعلاقات القوى فى العالم. باريس. فاريار. (١٩٨٣) ينصح بقراءة هذا المؤلف لكل من يمتهن الاغتراب الجغرافى ما دام يرتبط بتوليد الإدراك ـ على المستوى الجغرافى السياسى بتعدد تصورات العالم المعاصر.

على هذا المجتمع الوطنى الآخر الذى نحن عضو من أعضائه - (المقولبة الذاتية).

نصوص مرجعية:

النمطية: تعريفات:

يقصد بالمقولبة مجموعة السمات التى يقصد بها وصف أو نمذجة مجموعة ما سواء فى مظهرها الشكلى أو الذهنى أو فى مسلكها. ويبتعد هذا الكل عن "الحقيقة" بتقييدها أو بترها أو مسخها. ويعتقد غالبًا مستخدم المقولب أنه يشرع فى مجرد وصف، إلا أنه يقوم حقيقة بتطبيق قالب على حقيقة لا يستطيع هذا القالب نفسه استيعابها. ولا يكتفى التمثيل المقولب لمجموعة بالمسخ عن طريق الاختزال فى رسم كاريكاتيرى، ولكنه يعمد إلى التعميم بتطبيق النموذج الجامد نفسه وبصورة آلية على كل عضو من أعضاء المجموعة.

مما يتألف المقولب؟ يجدر أولاً الإشارة إلى عنصر التبسيط. يتم تبسيط الواقع بشكل ينتج عنه ليس توضيح وإنما تعتيم لبعض العناصر الرئيسية للفهم. ويقوم هذا التبسيط على أساس اختيار محدود لعناصر نوعية وعلى إغفالات واعية وعلى نسيان بسيط. ولا يهمنا إلا فى المقام الثانى أن تكون هذه المعرفة الانتقائية موجهة أو غير موجهة بصورة إرادية. كما تميل المقولبة أيضًا إلى تجميع وحدات الفئة كافة التى تهدف إلى تحديدها فى بضعة ملامح. وبذلك يطبق آليا نفس المخطط الخاص بالسلوك والعقلية والمزايا والعيوب على كل فرد ينتمى للمجموعة المستهدفة. والمقولبة تعنى أيضا بذلك التعميم. والقولبة تعنى استخدام المفهوم نفسه أو مجموعة المفاهيم نفسها لتعريف عناصر فئة ما دون الالتفات إلى الاستثناءات، ودون التساؤل: إلى أى حد قد ينطبق مضمون المقولبة بشكل أفضل على الاستثناءات ذاتها؟

لا وجود للفروق الدقيقة فى مجال المقولبة. فما هو صحيح بالنسبة للمجموعة يصح تلقائيا للفرد، ولكل أعضاء هذه المجموعة، حيث إن النتيجة التى

تم التوصل إليها هى أن أى فرد ينتهى به الحال إلى تمثيل المجموعة بتجسيدها بفضل المقولبة. ويمكن لنا اختصار هذه الظاهرة فى هذه العبارة الشعبية: "إن رؤيتنا لشخص واحد، تعنى رؤيتنا للجميع". وهذا يعنى هيمنة الطابع المعمم. يبقى معرفة كيف تمت "رؤية" العينة محل النظر. فمن المرجح، انطلاقًا من السهولة التى تم بها إجراء التعميم، ألا تكون المراقبة أو التصور قد تما إلا من وجهة نظر انتقائية شديدة التقريب، فالتبسيط المبالغ فيه هو وحده الذى يستطيع تبرير مثل هذا التعميم أو التوصل إليه.

ر. بريسفيرك، د. بيرو: العرقية والتاريخ،
باريس، دار نشر انتروبس (١٩٧٥)،
صـ ٢٣٧ - ٢٣٨.

المقولبة هى "الفكرة التى نقوم بتكوينها عن..." وهى "الصورة التى تظهر تلقائيا عندما يتعلق الأمر بـ..." إنها تمثيل لموضوع (أشياء أو أشخاص أو أفكار) ينفصل تقريبًا عن الواقع الموضوعى ويتقاسمه، وبشىء من الاستقرار، أعضاء أى مجموعة اجتماعية كافة. وهو يتفق مع تدبير قائم على الاقتصاد فى إدراك الحقيقة ما دام هناك توليفة دلالية جاهزة، ملموسة للغاية ومصورة عادة، منتظمة حول بعض العناصر الرمزية البسيطة، تأتى مباشرة لاستبدال أو توجيه المعلومة الموضوعية أو الرؤية الواقعية. وكانت المقولبة هيكلاً معرفيا مكتسبًا وليس فطريا (حيث إنها تخضع لتأثير الوسط الاجتماعى والتجربة الشخصية وهيئات نفوذ خاصة مثل وسائل الاتصال الجماهيرى)، فإنها تستمد جذورها من الجانبين العاطفى والانفعالى لارتباطها بالفكرة المسبقة التى تضفى عليها طابعًا عقليا وتبررها وتولدها.

ل. بارءان: تحليل المضمون، باريس، P.U.F
(١٩٨٠) صـ ٥١. عالم النفس.

ولا يمكن تجاهل عمليات التفسير المختزلة فى درس اللغة. ويمكن تناولها من زوايا متعددة. حيث يمكن تحليل صورة الطلاب عن اللغة الفرنسية: الفرنسية بوصفها لغة تجارية أو علمية أو أدبية، الفرنسية بوصفها لغة عسيرة أو موسيقية[1]... إلخ. ويمكن أيضا إلقاء الضوء على تصور التلاميذ لفرنسا وللفرنسيين: دولة ثرية أو عنصرية أو حديثة لعب تاريخها وأدبها دورًا مهما فى العالم... إلخ. ويمكن للإجابات أن تكون مغلقة أو متدرجة (من صفر إلى ٧ على سبيل المثال)[2]، ويمكن العمل فى شكل عصف ذهنى بأن نطلب من الدارسين الربط بين اسم "فرنسا" أو "الفرنسى" وبين أول خمس كلمات (أسماء أشياء أو أسماء أعلام أو نعوت) تخطر على بالهم - ويمكن أيضًا أن نعرض على التلاميذ بعض الوثائق الأيقونية (إعلانات على سبيل المثال) ونستخلص منها بعض الإحالات التى سيجدونها فرنسية بحتة[3].

ويمكن لعملية إلقاء الضوء على تصورات اللغة والثقافة الأجنبية أن يكون لها أربع وظائف:

- فى إطار حملة ترويج لفرنسا ولتعليم اللغة الفرنسية، أبرز التصورات السائدة بغرض تطويرها أو بالأحرى عكسها.

- وفى بداية التعليم، إطلاق تفكير بشأن طرق تفهم ثقافة أجنبية (الفخاخ والمزايا المرتبطة بالتجربة الشخصية للأجنبى والتفاوت بين الإدراكات المختلفة للحدث نفسه). والفرصة تكون سانحة أيضًا للمدرس للقيام بتصوير التصورات

---

(١) ر. لسكور: ثقافات حاضرة وهويات ثقافية فى تدريس وتعلم لغة أجنبية، رسالة دكتوراه، جامعة باريس ٣ (١٩٨٤) ، صـ ١١٢ إلى ١٣٥..

(٢) م سمبالو، ج ريجانت: تعلم الفرنسية فى فرنسا تطور المواقف فى مزيج ثقافى، نانسى، C.R.A.P.E.L جامعة فانسى ٢ (١٩٨١)، صـ ٧٠ إلى ٨٢.

(٣) ف. بوجيبات: المقولبات الخاصة بفرنسا وبالفرنسيين لدى الطلاب المكسيكيين، فى الفرنسية فى العالم، العدد ١٨١ المرجع نفسه، صـ ٤٦ إلى ٥٣.

السائدة فى مجموعته. ويجدر هنا التمييز بين الفصول التى يمتلك فيها التلاميذ تجربة متجانسة للثقافة الأجنبية (تلاميذ يحملون ذات الجنسية، تجارب متوازية عن الدول الأخرى) وبين تلك التى تحظى بتشكيل متعدد الجنسيات (وسوف نتجنب فى هذه الحالة أن نجعل من التلميذ الممثل الأوحد لبلاده والمتحدث باسم مجمل المجتمع الوطنى. ولكن تنوع التصورات التى يتم إلقاء الضوء عليها فى الفصل يتيح إبراز نسبية أنظمة القيم المستخدمة).

- واسترجاع مثل هذا العمل فى نهاية التعلم يمكن من جواز استخدامه كأداة تقييم. هل أدت الإقامة فى بلد فرانكفونى إلى تطوير التصورات الأولية[١]؟ هل أدى التدريس على مدى فصل أو فصلين دراسيين إلى مزيد من التحديد فى تعيين الإحالات[٢]؟.

- ويمكن، فى مرحلة متقدمة من التعلم[٣]، أداء هذا العمل بغية إضفاء الطابع النسبى على تصورات الفرنسيين لثقافتهم الوطنية[٤] وتصورات بلد التلميذ السائدة فى فرنسا.

وفى كل الحالات المذكورة، يتمثل الهدف المبتغى فى الفصل فى إرهاف حس التلاميذ بشأن هشاشة المقولبة والتصور العرقى والمانوى للعالم الذى يضمها.

---

(١) م. سمبالو، و. ريجنت: المرجع نفسه، لاحظ الكتاب فى تحليل للإجابات فى استبيان تم توزيعه على ٣٠ متدربًا انه فى هذه الحالة المحددة (فترة تدريب قصيرة) تكون المواقف مستقرة بصورة غالبية.

(٢) فو بوجيبه، المرجع نفسه (١٩٨٣). يبدو على الأرجح - فى ختام التحقيق الذى تم إجراؤه - أن الأصل الاجتماعى للطلاب يمثل متغيرًا مهما. فطلاب الفصول المتقدمة، إذ يحظون بمعلومات غزيرة خارج النطاق المدرسى، يكونون أشد تسليحًا على الأرجح من أجل إضفاء الطابع النسبى على المقولبة.

(٣) انظر: الباب الرابع. أى أهداف؟ أى تقييم؟

(٤) هـ. بوابيه، م. بندانكس: الفرنسيون يتحدثون للفرنسيين دراسات تربوية فى الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، مونبليه جامعة مونبليه ٣ (١٩٨٥) ، رقم ١٣ ، صـ ٥٧ إلى ٧٨.

٤ ـ الحيز والهوية:

ولتجنب الوقوع فى فخ تقديم وصف جامد وسطحى للوقائع الثقافية، يجدر بنا أن ندمج فيه تصورات أعضاء المجتمع لأنفسهم وللآخرين. وفى هذه الحالة، لا تكون دراسة الحيز مقتصرة على مجموعة من الملامح الفيزيائية، ولكنها تمتد لتشمل بعده الخفى[1]: أراض نقيم حدودًا رمزية لها، وشبكات اجتماعية تندرج فيها هوية كل فرد، وإحساس بالانتماء الإقليمى والمحلى يقسم العالم الاجتماعى إلى إناس من هنا وإناس من هناك. وكما فعل مؤرخو التاريخ الجديد بتحويل الماضى إلى موضع لدراسة متعددة التخصصات، أدمج الجغرافيون فى مجال تخصصهم إسهامات العلوم الإنسانية، بل علم الإثنيات وعلم الدلالات بصفة خاصة[2].

ويعرف كيفن لنش "الصور الجماعية" الخاصة بحيز مدنى بأنها "تصورات عقلية مشتركة لكم هائل من سكان إحدى المدن أى مناطق اتفاق يمكن أن نتوقع ظهورها تحت تأثير تفاعل نفس الواقع الفيزيائى والثقافة المشتركة وذات الطبيعة الفيزيولوجية المماثلة"[3].

---

(١) نستعيد هنا عنوان إى تى هال، البعد الخفى، باريس، لوسوى (١٩٧١)، ترجمة أ. بوتيتا من الأمريكية.

(٢) فى الدول الإنجلو ساكسونية، تطورت هذه المقاربة الخاصة بالحيز فى الستينيات. نذكر فى هذا الصدد ك. لينش فى دراساته عن صورة المدينة فى عيون، مستخدميها، صورة المدينة ١٩٦٠ المترجم إلى الفرنسية فى عام ١٩٦٩ و ب. جولد لإعداده "للخرائط الذهنية" (Mental Maps, 1974.) ود. لونتال و. م ج بودن لآرائهم بشأن "جغرافيا الخيال" (geographics of the mind , 1976). و أ. مولز واى رومير لدراستهما عن علم الحيز نفسه ١٩٧٢.

بالنسبة للمدرسة الفرنسية المعاصرة للجغرافيا وتحت تأثير ب. جورج ومارتون ودومانجون، لا يحدد الحيز قصرًا عوامل علم تضاريس الأرض وعلم المناخ. الأمر يتعلق بتفسير "التركيبات الإقليمية" بربطها بالتصورات الجماعية الموجودة فى الأراضى محل الدراسة.

(٣) ك. لينش، صورة المدينة، باريس دونو/ بورداس (١٩٧٦) ، صـ ٨-٩ ، ترجمة: ج. ل. فيتار من الإنجليزية.

٤ ـ ١ الشعور بالانتماء المحلى:

عندما يتعلق الأمر بدراسة ما يقوم عليه توافق مجتمع ثقافى فى إدراكه للحيز الذى يتملكه، يفرض "لفظ أرض" نفسه، فالأماكن بما تحمله من علامات مألوفة وآثار للماضى وعادات وتقاليد، يكمن فيها معانٍ سوف تظل خافية على الأجنبى. ما من ثمة اشتراك بين المسلك الاستكشافى للسائح ومقاربته التعليمية للحيز وبين مسلك ساكن هذا المكان الذى يجوبه اعتماداً على استخدامه العفوى للمهارات اليومية[1].

الحيز كما يعيشه مستخدموه يحمل مربعات وخانات لمسارات يسلكها السكان بصفة منتظمة، علاوة على دوائر إلزامية وطرق استثنائية وأماكن يميزها تصرفات محتملة أو غير محتملة. ومن خلال الشبكة الخفية للعلاقات الاجتماعية، يقوم كل فرد ببناء الحيز الخاص به. وفى هذه الحالة، لا تتفق الحدود مع خطوط الخرائط الجغرافية والمخططات. فهى تكون متحركة ومتقطعة، بل تكون الحد الفاصل بين المألوف وغير المألوف وبين السهل قراءته والمطلسم[2].

وتوضح لنا الوثيقة التالية إلى أى حد يمكن لتحليل يأخذ فى اعتباره شعور الانتماء الإقليمى أن يحول مقاربة لمفهوم تعدمه ازدواجية المعنى فى الظاهر ألا وهو مفهوم الباريسى. وفى مواجهة تعريف القاموس الذى يصف الباريسى على أنه ساكن باريس، نجد هنا أن هذا المصطلح يتخذ معناه بداخل إستيراتيجيات هوية تهدف إلى التمييز ـ فوق الأراضى ذاتها ـ بين القاطن منذ زمن بعيد والوافد الجديد، وبين واضع اليد الشرعى وغير الشرعى للهوية المحلية.

---

(١) يمكن استخدام هذا التفاوت فى إدراك الحيز فى فصل اللغة. انظر: م. أروندا وج. زارات، د. فان زادرت: النظرة السياحية، باريس، B.E.L.C. (١٩٨٥).

(٢) من أجل إدراك هذه الظواهر فى فصل اللغة انظر : م. تروتوت وج. زارات : مدينتى هى مدينة الآخرين ، باريس، B.E.L.C. (١٩٨٦).

مثال

إستيراتيجيات الهوية

من خلال مفهوم الباريسى

بدءًا من عام ١٩٧٥، نمت فى محيط قرى الفالوا قطع أراضٍ يسكن غالبيتها الأزواج الشباب من أجراء المؤسسات من القطاعين الثانى والثالث. وهذه السمات المشتركة كافية لتحديد الهوية الجماعية للجدد فى عيون قدامى العاملين الريفيين. فهؤلاء، بالنسبة لهم، هم "باريسيون لا نراهم أبدًا لذهابهم لباريس يوميا للعمل. والعبارة التى تجعل من هؤلاء الجدد سكانًا فى حالة انتقال دائم وتنكر عليهم أى وجود محلى إنما هى تمثل ـ على الأرجح ـ أقصى دفاع للريفيين المهمشين بفعل اختفاء الوظائف الزراعية كما بفعل المعرفة القروية المتبادلة الناتجة عن وصول أعداد هائلة من البشر الذين لا يستطيعون تصنيفهم عن طريق نشاطهم المهنى. إلا أن الأمر يتطلب الكثير ليكون هؤلاء الجدد باريسيين يعودون مرة أخرى فى كل صباح لمكانهم الأصلى. زد على ذلك أن انعدام اندماجهم فى العاصمة هو العامل الحاسم لإقامتهم فى فالوا.

غالبية الجدد من سكان الأقاليم تعود أصولهم إلى شمال أو شرق أو غرب فرنسا، ونادرًا إلى غربها. وقد قدم بعضهم إلى الفالوا لأن أعمالهم فيها (هذا هو الحال بالنسبة لكوادر المؤسسات المحلية) إلا أن السواد الأعظم منهم لا يعملون فى فالوا ذاتها. فلقد عاشوا عادة لبعض الوقت فى باريس وضواحيها ليس فى باريس وإنما فى ضواحيها. إلا أن هذه التجربة كانت سيئة لارتباطها بمهنتهم. وكان لهؤلاء الريفيين الذين قطنوا الضاحية الشمالية أو الجنوبية، لعجزهم عن دفع القيم الإيجارية المرتفعة فى العاصمة، وفى أغلب الأحيان ـ تجربة أفضل فى شبابهم من هذه العمارات الشاهقة والصاخبة التى يجدون أنفسهم فيها. وينظر على هذا الانخفاض فى درجة محل الإقامة على أنه انخفاض فى الدرجة الاجتماعية. وهم عندما يتخذون قرارهم بتأسيس ميراث لهم عن طريق التملك، تنتابهم الرغبة فى سكن "الريف" كرد فعل لاستحالة شرائهم لمنزل فى ضاحية

رائعة ولرفض الممكن (شقة ضيقة فى قلب مدينة مكتظة بالسكان. وهو ريف غير محدد يمثل نقيض المدينة "التى لا يمكن العيش فيها" التى يعرفونها. إذن، فهم يقومون برسم دوائر متحدة المركز حول مكان عملهم ليتوقفوا عن البحث عندما يعثرون على المكان الذى يستطيعون أن يحوزوا فيه على منزل يلائمهم وبسعر فى متناول أيديهم" .

م. يوزون. ا. م. تياس: البرج ومخزن الغلال والحديقة فى ارض، باريس، وزارة الثقافة (اكتوبر ١٩٨٥) رقم ٥ ، صـ ٦ ـ ١٥ .

ملحوظة: للحصول على استضاءة أخرى بشأن أسلوب عمل ممارسات الهوية، انظر: ن. إلياس، ملحوظات عن الثرثرة فى حوليات البحث فى العلوم الاجتماعية، باريس، .S.S. E.H.E رقم ٦٠ نوفمبر ١٩٨٥ ، صور (شعبية).



٤ ـ ٢ تصورات الحيز الاجتماعى:

يتضمن كل تصور للمجتمع، فى حد ذاته، تأكيدًا لشرعيته، إذن، فإن الحيز الاجتماعى ينتظم وفقًا لعلاقات قوى، حيث يرمى كل تصور إلى فرض نفسه كتصور وحيد ممكن، وإن كانت بعض التصورات تكون مهيمنة مقارنة بأخرى عندما ترقى إلى الحد الأقصى منْ الاعتراف الاجتماعى[1]، وهذه المعضلة هى محل دراستنا .

وكما أن الجيل أو الجنس أو الأرض تمثل وحدات خاصة بوصف أسلوب عمل الهوية، فإن الطبقة الاجتماعية تتيح وضع الفرد . وتفضل غالبية المؤسسات حال

(١) يقدم ب. بورديو تعريفًا لعلاقة القوى هذه: المهيمن هو الذى يفرض رمزيا على الخاضع فئات الإدراك الخاصة به. ويأخذ الخاضع على عاتقه مبادئ إدراك المهيمن. محاضرة عامة، كوليج دو فرانسى (١٩٨٤).

قيامها بعمليات تصنيف اجتماعى بغرض استطلاعات الرأى أو الإحصاءات، التقسيم على أساس الفئات الاجتماعية المهنية[1]. هذا التقسيم يأخذ بعين الاعتبار مجمل دخول الفرد، ويعلى من شأن مؤشرات ذات طابع اقتصادى. وتتمثل المسلمة فى اعتبار الفئة الاجتماعية التى يحظى أفرادها بدخل اقتصادى متساو بمثابة الفئة المتجانسة. وتقلل هذه المقاربة البانورامية للمجتمع من أهمية بعض العناصر التى تمثل عوامل للتفريق الاجتماعى وهى على النحو التالى:

- ثقل الميراث الاقتصادى و/ أو العائلى (على سبيل المثال المحامى الذى يخلف والده الذى كان يعمل هو أيضًا محاميا، يرث عنه رأس مال اقتصادى يتمثل فى مكتبه ورأس مال اجتماعى مثل العلاقات الأسرية والمهارات الخاصة بهذا السياق المهنى.

- قيمة الشهادات تعتمد فى آن واحد على عدد سنوات الدراسة وعلى التقدير الاجتماعى الذى تحظى به المؤسسة التعليمية التى تصدر عنها هذه الشهادات.

وينبغى أن يضمن وصف الحيز الجغرافى من خلال وصفه للتصورات ليس فقط البعد الاقتصادى، ولكن أيضًا رأس المال الثقافى المنقول عن طريق الأسرة (رأس المال الثقافى الموروث) أو عن طريق المدرسة (رأس المال الثقافى المكتسب)[2].

وتتباين اجتماعيا ظروف اكتساب هذين الشكلين من الرأس مال الثقافى فى المجتمع الفرنسى. فكلما ورث الفرد من وسطه الاجتماعى "ألقابًا ودرجات نبل ثقافى" ارتقى إلى الأشكال الشرعية للتقدير الاجتماعى. إن المسار الاجتماعى لفرد ما (الذى يتضمن ليس فقط مساره الشخصى، وإنما أيضًا مسار والديه والأجيال السالفة) يأتى إذن لإقرار وضعه الاجتماعى.

---

(١) فى فرنسا، يستند المعهد الوطنى للإحصاءات والدراسات الاقتصادية (I.N.S.E.E.) إلى عشرة مجموعات اجتماعية مهنية (G.S.P) .

(٢) ب. بورديو، التمييز، باريس، دار نشر مينوى (١٩٧٩)، صـ ٨٨ إلى ١٠١.

مثال :

مجمل العادات العامة للطبقة المهيمنة

الشهادة الأولى:

س، محامٍ، يبلغ من العمر ٤٥ عامًا وهو ابن لمحام، وينتمى إلى أسرة من البرجوازية الراقية الفرنسية، زوجته ابنة مهندس درست العلوم السياسية ولا تعمل. أولادهما الأربعة فى المرحلة الثانوية بأرقى المدارس الخاصة الكاثوليكية فى فرنسا. يقطنون إحدى الشقق التى تزيد مساحتها عن ثلاثمائة متر مربع فى الدائرة السادسة عشرة. بهو كبير وصالون فخم وحجرة طعام ومكتب وحجرات النوم (المكتب المهنى ليس فى الشقة).

"يستفزنى الأشخاص الذين يشترون الأشياء لمجرد إظهارها أو لمجرد التفاخر بامتلاكها أو لوضعها فى مكان ما. إن قيمة الأشياء لا تهم إلا قليلاً. الأهم هو السعادة التى تولدها فى نفوسنا. فأنا، إذا كنت قد اشتريت خنازير برية فذلك لسعادتى الشخصية أو لمجرد أننى كنت أرى فى ذلك أمرًا مسليا أو خارقًا أو لأنه يثير غضب الآخرين.

"إذا كان هذا الأثاث لا يعجبه، فهو "يتخلص منه" فهو لا يريد من هذا "الازدحام الهائل" ، ينبغى له أن يمتلك شقة كبيرة بالقدر الكافى وحجرات توفر له نوعًا من أنواع الهدوء النفسى وليس حجرات مزدحمة. كما ينبغى أن تكون هناك حجرات أخرى تحوى أشياء شخصية ليست بعد مجرد ذكرى - وإلا لكان مصيرها سلة القمامة - وإنما هى أشياء نحب أن تكون من حولنا. وهو يكره تذكارات السفر كرهًا جما ولا يشتريها أبدًا عند عودته من رحلاته اللهم هذا الشيء الذى حدثتك عنه لتوى من الطوب اللبن الصينى (...)." .

الشهادة الثانية:

ميشيل ر. موظف فى إحدى شركات الدعاية فى باريس، وهو ابن رئيس

مجلس الإدارة للفرع الفرنسى لمؤسسة تكنولوجية متقدمة. أتم دراسته الثانوية فى إحدى المدارس الخاصة الكاثوليكية التابعة للدائرة السابعة عشرة، ثم درس العلوم السياسية بالجامعة. أما زوجته إيزابيل وهى ابنة أحد رجال الصناعة العاملين بالأقاليم، فقد أنهت هى أيضًا دراسة العلوم السياسية وتعمل فى إحدى الصحف الأسبوعية. وهما يبلغان من العمر ثلاثين عامًا للزوج وثمانية وعشرين عامًا للزوجة، لهما ولدان، يسكنان فى إحدى الشقق الحديثة من خمس غرف فى الدائرة الخامسة عشرة. وهو لا يحب أيضا الطبيعة الميتة ولا اللوحات الفنية التى "تثير بعض المشاكل": فأعمال فرنان ليجيه ولوحات على شاكلتها أمر كريه، فهى لوحات ثقيلة وخانقة (...)؛ أما رؤية لوحة أو لوحتين من أعمال براك، فهذا أمر مثير للاهتمام؛ إنما أن نرى مائتى لوحة من النظام نفسه حتى نعود دائمًا إلى نفس الشىء فهذا أمر محزن بعض الشىء وأشبه بالكابوس (...). أنا أبحث قليلاً عن مشاهد المناظر الطبيعية فى اللوحات الزيتية (...) . وتمتلك جدتى لوحة من لوحات بونار وهى اللوحة الوحيدة الثمينة التى تمتلكها. إلا أننا لن نرثها أبدًا فالورثة كثيرون. هذا أمر مذهل. أنا أريد أشياء لا تحمل أبدًا طابع الموضة ولا تخضع للزمن إلى حد بعيد".

ب. بورديو: التمييز. النقد الاجتماعى للحكم، باريس
دار نشر مينوى ١٩٧٩ (الحس المشترك) صـ ٣١٠، ٣١٢، ٣٤٠.
حديث صحفى يرجع تاريخه لعام ١٩٧٤.



إن الوضع المهيمن للطبقة البورجوازية تمارسه عن طريق التجرد. "من نعتبرهم متميزين يمتلكون امتياز أنهم لا يلقون بالاً لتميزهم". وتتمثل مزية التميز البورجوازى فى فرض توليفة من الصفات المتناقضة: "يسرى فى الهيْئة كما فى الاحتجاز". فعندما يتعلق الأمر بعادات جسمانية، يحولون الفضائل السوقية إلى أعمال متميزة ويمتهنون القيم الشرعية. إذن فالتميز هو التجرد الساخر والوقح من القيم الشرعية.

إن الأسلوب الضمنى للانتماء إلى طبقة اجتماعية يأخذ شكل الالتحام بتصور خاص للعالم وبنظام قيم منفرد ولعادات اجتماعية تمثل هذه الطبقة. وكلما كان هذا الالتحام "موروثا" زادت رؤيتنا له على أنه طبيعى. وهذا التوافق العام - وهو مزج بين النغمات بلا قائد أوركسترا يسبغ الانتظام والوحدوية والمنهجية على الممارسات فى غياب كل تنظيم عفوى أو مفروض للمشاريع الفردية"[1]. الذى يطلق عليه ب. بورديو اسم المظهر العام للطبقة يتيح تعيين أوجه التناسق فى تنوع الممارسات اليومية التى يمكن للأجنبى الاستناد إليها لتحديد موقع شركائه على الخريطة الاجتماعية الفرنسية.

٤ - ٣ مؤشرات الانتماء الاجتماعى:

تمثل الأشياء اليومية مصدرًا للمعلومات الاجتماعية. فأجهزة الهاى فاى، على سبيل، المثال أجهزة باهظة الثمن وليست من السلع الأساسية. وعليه يمكن أن تمثل مؤشرًا اجتماعيا ملائمًا لتحقيق هوية مالكها على أنه ممن ينتمون إلى طبقة من المتميزين.

إلا أن هذه الاحتمالية تؤدى بنا إلى قراءة النص الاجتماعى بصورة حرفية وإلى عدم فك رموز الشىء إلا وفقًا لصفاته الفنية: غايته الموضحة صراحة، وتكلفته، وندرته، وابتذاله... إلخ. وهذا يؤدى بنا أيضًا إلى ألا نرى فى الشىء إلا استجابة لضرورة حيوية، وعليه عدم التعامل مع الشىء إلا فى اللحظة الفورية. وهذا يعود إلى الخلط بين الوظيفة الاقتصادية للشىء وبين قيمته الرمزية.

إن اختزال القراءة الاجتماعية فى إحصاء لأشياء تمثل إدراكًا للحد الأدنى الحيوى للطبقات المهمشة أو فى سجل لأشياء تتزايد فى تجسيدها للبذخ وللمكانة المرموقة ولانعدام الجدوى التى تمثل سمات الطبقات المتميزة من شأنه أن يعنى إقرارًا لما أطلق عليه جان بودربار اسم "أسطورة الاحتياجات الأولية".

---

(١) ب. بورديو، الحس العملى، باريس، دار نشر مينوى (١٩٨٠) ، صـ ٩٩.

لا يوجد حد أدنى حيوى أنثروبولوجى. وهو يتحدد فى كل المجتمعات نتيجة للإلحاحية الأساسية للفائض: حصة الله، حصة التضحية، المصروفات الكمالية، الفائدة الاقتصادية. ويحدد سلبيا هذا الاستنزال الترفى مستوى البقاء على قيد الحياة وليس العكس"[1].

ومن جهة أخرى، هو يلحظ العلاقة الوثيقة بين التخلف والبؤس الاقتصادى وتضخم النفقات المخصصة للعب وللأمور المقدسة أو التى لا طائل منها.

وعليه لا يدل امتلاك الأشياء على الانتماء المنهجى لطبقة اجتماعية ما تكون هذه الأشياء رمزًا لها. إن التمييز الاجتماعى لا يقوم على محصلة أشياء، ولكن بشكل أكثر دقة وأقل وضوحًا. فهو يعمل على مستوى الممارسات التى تقيمها طبقة اجتماعية معينة مع عدد معين من المنتجات. ولاستعادة حديثنا عن الأدوات المنهجية لبورديو، فإن الرأس مال الاقتصادى لا يمكنه أن يقدم معالجة منهجية لأشكال ثغرية أو مختلفة للرأس مال الثقافى. ونورد هنا واحدًا من الأمثلة التى توضح، من وجهة نظرى، هذا الأمر توضيحًا كبيرًا".

"ماذا عسانا أن نقول فى الواقع عن مجمل المنتجات المصنفة فى مجموعة "الحبوب" والتى تبدو محايدة مثل الخبز والتوست الناشف والأرز والمكرونة والدقيق وعلى الأخص عن التغيرات فى استهلاك هذه المنتجات تبعًا للطبقة الاجتماعية عندما نعلم أن كلمة "أرز" وحدها تخفى "الأرز باللبن" و"الأرز الدسم" وهما طبقان شعبيان بالأحرى و"الأزر بالكارى" وهو طبق بورجوازى على الأرجح دون التحدث عن "الأرز الكامل" الذى يستدعى وحده نمط حياة بالكامل[2]. فوراء طريقة الاستخدام الصريحة التى يقدمها لنا المنتج، يظهر تنوع الاستخدامات الخاصة لكل طبقة اجتماعية، وهو نتيجة تعدد أنظمة التقدير

---

(١) ج. بودريار، من أجل نقد الاقتصاد السياسى للإشارة، باريس، دار نشر جاليمار (١٩٧٢) مجموعة " تل " صـ ٨٤ ـ ٨٥.

(٢) ب. بورديو، المرجع نفسه (١٩٧٩)، صـ ٢٠.

والإدراك. يعد الذوق واحداً من العناصر التى تعدل العلاقة المتجانسة مع المنتج.

إذن فإن إحصاء الأشياء ليس هو مؤشر إدراكنا للتفاوت الاجتماعى، بل بالأحرى الممارسات اليومية هى التى تطلق شرارة هذا التفاوت. فالبعد المعيشى للأشياء يرتسم فيما هو أبعد من الرسمى والوظيفى. فبيئة الشىء أكثر دلالة من الشىء ذاته . فهو لا يتعدى كونه نواة تنتظم من حولها الكلمات وهو العنصر الذى يتبلور من حوله شكل من أشكال التلاحم. ومن هذا المنطلق، هذا المنطلق وحده ، يعتبر الشىء مؤشرا للانتماء الاجتماعى.

يجوز للتفاوت الاجتماعى أن ينطبق بصورة احتمالية على كل مجال: "فكل من هذه العوالم، مشروبات (..) أو سيارات أو صحف يومية أو أسبوعية أو أماكن أو أشكال قضاء العطلات والأثاث وأسلوب ترتيب المنازل والحدائق دون التحدث عن البرامج السياسية تزودنا ببعض الملامح المميزة التى تتيح التعبير. عن أكثر الاختلافات الاجتماعية الأساسية بصورة كاملة مماثلة تقريبًا لأكثر أنظمة التعبير، تعقيدًا ودقة، والتى تستطيع أن تقدمها لنا الفنون الشرعية[1]. والأمر لا يتعلق فقط بإعادة بناء تشكيلة الأشياء المتاحة من أكثرها ابتذالاً إلى أكثرها رقيا أو ببناء نموذج "السيارة" أو "التليفزيون" على سبيل المثال، وإنما أيضا وبصفة خاصة إحصاء التركيبات المختلفة التى يستدعى فيها الشىء توليفات مع أشياء أخرى والقيام بتحليل أفقى للممارسات النوعية التى يمكن أن يشهدها (علاقة استهلاكية، مسلك مهنى، هيكل عائلى وشبكة علاقات... إلخ). وفى هذه الحالة، حتى وإن كان النموذج ضيقًا نسبيا، فلا يوجد شىء عام بصورة مطلقة ما دام أنه يستطيع دومًا تقديم الدليل على السمات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية لمستخدميه. فهو دائمًا حامل لمعنى ويشير دائمًا إلى الاختلاف.

---

(١) ب. بورديو، المرجع نفسه (١٩٧٩) ، صـ ٢٤٩.

ويتيح لنا هذا التخطيط الرأسى والأفقى تقدير التنظيم الضمنى للحيز الاجتماعى بصورة فعالة. وهو، فى الواقع، يقدم لنا مزية تجنب الوقوع فى فخ قراءة المستوى الأول للأشياء التى تختص بفك شفرتها قراءة المستوى الثانى. والأمر يتعلق هنا بالأشياء التى قامت مجموعة اجتماعية مميزة بإعادة استهلاكها بإضفاء طابع مثالى عليها فى حين أنها تنتمى بداية إلى الأشياء الضرورية للطبقات المهمشة. إن التجديد الوحيد الذى يضفى دلالة "شىء مطابق لذوق العصر" يتمثل ليس فى الشىء فى حد ذاته، ولكن فى المرتبة المتفوقة التى حظى بها. فعلى سبيل المثال ، يتم تنحية الوظيفة النفعية بعض الشىء حتى ننسب فقط لهذا الشىء فائدة جمالية. والحالة هذه، فى السياق الفرنسى، للأطباق القديمة ولمطاحن البن اليدوية وللأشياء الغريبة التى يعثر عليها فى أسواق تجارة السقط. فعندما يعلقها مالكها على الجدار أو يعرضها فى دولاب ذى واجهة زجاجية، فهو يريد أن يقول إن هذه الأشياء لا تستمد قيمتها مما هى عليه فعلاً. والأمر كذلك بالنسبة للعودة إلى الطبيعة وإلى المادة الخام وإلى الاستعادة الفنية لبعض المظاهر المتعلقة بثقافة قروية أو شعبية رد إليها اعتبارها لأنها كتبت بالكامل من جديد، واكتسبت سماتها النبيلة من فقدانها لهويتها الأصلية. إذن، فمحيط الشىء والممارسات التى يثيرها هى التى تمثل المؤشرات الحقيقية لمستوى القراءة المطلوب، ويمكن للشىء أن يكون مميزًا اجتماعيا، ولكن شريطة أخذ قيمته السياقية فى الاعتبار.

٥ ـ تفسير العالم الاجتماعى:

كما يمكن لبعض الثقافات القومية أن تكون موجودة بقدر ضئيل فى عالم التصورات (كأن تكون على سبيل المثال مجهولة نسبيا من وسائل الإعلام الدولية)، يحدث أن نتكلم بأقل قدر ممكن عن المجموعة الاجتماعية الممثلة فى العمال، وهى الأكثر عددًا فى المجتمع الفرنسى لا لشىء إلا لأنها لا تتحدث إلا نادرًا عن نفسها، ولكن أيضًا لأن الأدب والسينما والصحافة والإعلانات لا تجعل

أبدًا ـ بصورة تقريبية ـ من العمال أبطالاً لها"[1]. وعلينا الاهتمام ، فى درس اللغة، بتصحيح آثار المنظور التى تبعثها فينا بعض أنواع الوثائق بإدخالنا فيها ـ على سبيل المثال ـ للسيرة الذاتية التى تضفى بالأحرى القيمة على تصور الأقليات"[2].

تدرك هوية الفرد من خلال مبدأ أو أكثر من المبادئ الرئيسية للتصنيف: الجنس والجيل والانتماء المحلى (الإقليمى أو القومى) والطبقة الاجتماعية. وتحقيق هوية الفرد يعنى تعيين المواصفات التى يتقاسمها مع أعضاء كل طائفة من هذه الطوائف؛ علاوة على تعيين ما يفصله عنهم. وإذا كان البعد التربوى فى درس اللغة يرغم على إجراء وصف له درجة من درجات العمومية فينبغى لهذه الأخيرة ألا تضمن تفسيرًا ميكانيكيا لأسلوب العمل الاجتماعى الذى يكون فيه الفرد خاضعا لحتمية خارجية. فينبغى أن يتم تناول الفرد بداخل حيز من الإمكانات الموضوعية. ومفهوم مجمل العادات يجعلنا ندرك المحتمل.

"إذا كان من المستبعد أن يكون أعضاء الطبقة كافة (أو حتى اثنين منهم) قد اجتازوا التجارب نفسها وبالترتيب نفسه، فمن المؤكد أن كل عضو من أعضاء الطبقة نفسها له فرص أكبر من أى عضو آخر من طبقة أخرى فى مواجهة أكثر المواقف شيوعًا لأعضاء هذه الطبقة[3].

ويجب لعملية التفسير أن تتم وفقًا لمتطلبين اثنين:

ـ **الأول تبعًا إلى حد ما لدرجة الاحتمالية الأكبر.** (وليس درجة الحقيقة). فالوثائق والأوامر المقدمة من خلال الدرس يجب لها إذن أن تدعو إلى اللعب

---

(١) م. بوزون: الأبحاث الأخيرة عن الثقافة العمالية: ببليوجرافيا فى الأرض، المرجع نفسه، (١٩٨٥) صـ ٤٦ ـ ٥٦ .

نجد هذا التصور الاجتماعى الضعيف أيضًا فى "التمييز" بينما يتم التحدث عن الطبقات البورجوازية والمتوسطة فى ٧٢ و ٦٨ صفحة على التوالى، يتم تكريس ١٥ صفحة فقط للطبقة العمالية.

(٢) انظر: الباب ٣ : ٢ ـ ٣ سرد الحياة .

(٣) ب. بورديو، المرجع نفسه، (١٩٨٠) ، صـ ١٠٠ .

مع سلم درجات القبول. وعلى المدرس تنحية التفسيرات غير المقبولة لأنها شاذة.

- الثانى يتم وفقًا للمتغيرات السياقية التى تجعل قراءة المستوى الثانى مقبولة بدرجة أكبر من قراءة المستوى الأول وفك شفرة رأى ما مرتبط بتصورات الهوية الخاصة بمن يعبر عن هذا الرأى[1].

---

(١) انظر: الباب الرابع : ١ ـ ٣ ـ ١ النظرة الناقدة.

أى وثائق

١ ـ الأصالة فى المدرسة

١ ـ ١ ـ الأصالة، عرف مدرسى:

تدخل الوثائق الأصلية الحقيقية فى الفصل كالإعصار. فهى تقدم الأشياء والخطب المستعارة مباشرة من الثقافة الأجنبية لتكون بمثابة الشاهد على الحياة اليومية لثقافة ما. تحقيقات واستطلاعات للرأى ومحادثات ونشرات جوية (وما يشملها من برامج إذاعية) وإعلانات صغيرة ودعوات أفراح ونعى وأغانٍ وصفحات دعائية تكون مقتطفة من وسائل الإعلام المكتوبة والمتحدثة كما تدخل الاستمارات الإدارية وكتالوجات البيع بالمراسلة المنتشرة على نطاق واسع بين الجمهور الفرنسى فى الكتب المدرسية للغة الفرنسية للغة أجنبية.

والفائدة مزدوجة بالنسبة للوثائق التى تمت صياغتها خصيصًا للسياق المدرسى.

ـ فالتلميذ يجد نفسه فى مواجهة الأشياء الثقافية نفسها التى يواجهها مواليد هذه الثقافة.

ـ تتغير وضعية الوسيلة التربوية لتشمل المنتجات غير المدرسية. ويكتسب إخراج الوقائع الثقافية صحة ومصداقية. وللنظر عن قرب حول أى أسس تكتسب هذه الوثائق مصداقيتها.

- فى الكتاب المدرسى، كما فى المسرح أو السينما، هناك أعراف بشأن الطبيعى والأصيل. المسرح الكلاسيكى الفرنسى للقرن السابع عشر يقدم إخراجا للأحداث قائمًا على وحدة الزمان والمكان والحدث باسم مشابهة الحقيقة أما الحركة الواقعية والطبيعية فتقدم فى الأدب الفرنسى للقرن التاسع عشر وضعًا للواقع يتفق مع معايير أخرى. وقد أدت الأشكال المختلفة للتقدم فى السينما إلى فرض تغييرات جذرية فى تصوير الأحداث والوقائع. ومشابهة الحقيقة فى السينما الصامتة لا تخضع لنفس المنطق المتبع فى السينما الناطقة... إلخ، وفى فصل تدريس الفرنسية بوصفها لغة أجنبية يخضع أيضا إخراج الأحداث الثقافية المقترح من قبل الوثائق الأصلية لأعراف. ما هى؟

يعتمد النجاح المحرز من استخدام وثيقة أصلية على المعضلة الآتية: إظهار واقع فظ لم يخضع لمؤثر احتياجات التعلم المدرسى ومنح التلميذ وضع المنعم عليه.

ولأن التلميذ يصبح ملزمًا بفك رموز الوثائق نفسها التى يفك رموزها مواليد الثقافة الأجنبية، فهو يجد نفسه منخرطا فى علاقة معها مقدمة إليه كأنها مباشرة. إذن، فوثيقة أصلية ليست دائمًا نسخة نمطية من الوثيقة الأصلية المقتطف منها. حيث يمكن للمدرس أن يختصر الوثيقة أو يلغى بعضًا من عناصرها أو يعيد كتابة بعض من فقراتها. فغالبًا ما تؤدى القيود الجماهيرية أو الخاصة بمؤسسة تعليمية إلى إحداث تغييرات فى الوثيقة لا يدرى عنها التلميذ شيئًا. ويمكننا القول إن الوثيقة الأصلية - وتصبح غالبًا محط أشكال من التزييف - تشبه فى العلم التربوى ما تمثله تقنيات العودة للوراء وتثبيت الصورة والصوت الخلفى فى السينما: إنه إخراج الواقع. إلا أن بناء هذا الإخراج فى فصل اللغة يتم وفقًا لأهداف التعلم ولحافز التلاميذ؟

وفى الواقع إن تخيل علاقة مباشرة مع الثقافة الأجنبية هو أمر محفز. فالتلميذ يشترك مع مواليد الثقافة بعض الاشتراك فى وضعيتهم من زاوية مجابهة الوثائق نفسها. ففى الفصل، يصبح التلميذ مدعوا للتصرف "كما لو" كان

من مواليد الثقافة وكما لو" كان موجودًا فى فرنسا. هذا هو أساس نشاط اللعب الموجود بكثرة فى الوسائل التربوية التى تقيم الخيال فى درس اللغة. فمواقف المسرحة والإيمائية والتقليد تدفع غالبًا التلميذ إلى نسيان أنها قد صنعت غالبًا لاحتياجات الفصل.

لا تهتم الأعراف التى تحكم إخراج الأصالة فى الأدوات التربوية لفصل اللغة بما يفصل بين التجربة فى المختبر والتجربة فى الجسم الحى أى بين التعليم المؤسسى والتعليم المدرسى. فمفهوم الأصالة خدعة مثله فى ذلك مثل مفهوم الطبيعى. ويلحظ هنرى بيس فى تحليله[1] أن النص هو دائمًا من صنع كاتبه، وأن الأصالة تقوم دائمًا على استخدام نص للأغراض التى أنشئ من أجلها. وتبرز لنا المضاهاة بين خطاب التعريف وبين المعيار الذى وضعه هنرى بيس أن الوثيقة الأصيلة ليست من الأصالة فى شىء ما دامت شيئًا مقتطفًا من سياقه الأصلى. فالوثيقة الأصلية تعمل من خلال وهم بوجود حقيقة:

"النص "الأصلى" ـ وهو نتاج فرانكفونى يستهدف الفرانكفونيين ومقدم على أنه كذلك فى فصل اللغة ـ يدعو فرانكفونيين إلى فك رموزه مما قد يوهم من يسعون لأن يصحبوا فرانفكونيين بأنهم كذلك بالفعل"[2].

إن مفهوم الأصالة ليس وحده الذى يشيع الاضطراب فى إقامة الحدود بين الوهم والحقيقة. وفى تساؤله حول المعنى الجائز لتعبير "الخطاب الطبيعى" فى درس اللغة، يشير دانيال كوست إلى الاستخدامات المتناقضة[3]: فخطاب الفصل لا يمكن الخلط بينه وبين الخطاب التلقائى الذى يكون متمكنا من العالم بشكل

---

(١) هـ. بيس H. Besse : عن ممارسة النصوص غير الأدبية فى مستوى، فى Le Français dans le Monde. باريس، هاشيت، لاروس (يناير ١٩٨٠) ، رقم ١٥٠ ، صـ ٥٠ إلى ٥٧.

(٢) هـ. بيس H. Besse، المرجع نفسه (١٩٨٠): تمت استعادته فى جدل فى علم التدريس، باريس Clé International(1980) صـ ٨١ ـ ٨٩.

(٣) د. كوست: الخطاب الطبيعى فى الفصل ، فى Le Français dans le Monde. ، باريس، هاشيت، لاروسى (فبراير ـ مارس ١٩٨٤) صـ ١٦ إلى ٢٤.

مباشر وهو ناتج التفاعلات اليومية خارج الفصل. إلا أن خطاب الفصل يكون طبيعيا عندما يتفق مع العادات المدرسية، فالفصل يمثل أيضًا أحد أماكن التفاعل الاجتماعى.

إن الحقيقى والزائف والواقع والمصطنع والأصلى والخيال - بسبب تشابكها الوثيق فى ديناميكية التعلم ذاتها - تفرض على شركاء المدرسة ضبابية حدودها: وهذا التشوش عنصر مؤسسى لموقف التدريس. إلا أن المضمون الثقافى، لو تم نزع الطابع الحقيقى عنه لفقد من درجة إقناعه ومن تأثيره. إذن، كيف تؤسس درجة حقيقة وثيقة؟

١ - ٢ - أوجه عدم التوافق بين الواقع المدرسى والوصف الإناسى

للسينما والمسرح أسلوبهما فى الإعراب عن الواقع، كما أن للوثيقة التربوية أساليبها الخاصة، حيث يتعين عليهما التواؤم مع الأهداف التربوية للمؤسسة المدرسية. وبالنظر هنا إلى ما هو أبعد من الابتذال الظاهر لهذا التوضيح، دعونا نرى فيما تفرض المدرسة شكلا من أشكال الإخراج للأحداث الثقافية ونوعًا من التعريف بالواقع الذى قد يكون متناقضًا أحيانًا مع ضروريات المسلك الإناسى.

١ - ٢ - ١ مثال: عادات الجسد

تجدون فيما يلى مقتطفات من سرد لسيرة ذاتية تتفق تمامًا مع تعريف الوثيقة الأصلية، وإن كانت لديها كل الفرص فى ألا تكون أبدًا وثيقة مدرسية.

ومن منطلق التجربة الخاصة المتعلقة بالقواعد المدرسية والحس الاجتماعى الذى يدرك به بصورة فطرية ما تسمح به المدرسة وما ترفضه، لن يتمسك المعلم أو مصمم الكتب المدرسية بهذا الشكل من أشكال الوثائق. وتقول لنا كاتبة هذا النص، والتى عملت مدرسة منذ ذلك الحين: إن التربية الجسدية يتم المطالبة بها أكثر من تدريسها فى المدرسة. "فالعادات الطيبة" هى وحدها التى يمكن السماح بها فيها.

ويتنوع تعريف العادات الحسنة للجسد تنوعًا كبيرًا وفقًا للنظام التربوى (فمبادئ التربية الجنسية على سبيل المثال، يمكن تضمينها صراحة فى المنهج المدرسى أو استبعادها استبعادًا كليا). كما تتنوع أيضًا الممارسات المسموح بها أو المحظورات من ثقافة لأخرى أو من عصر إلى آخر. وتكون تأثيراتها قوية على الحياة اليومية. وعليها يعتمد مفهومنا للأخلاق ولجمال الجسد وللجاذبية الجنسية (انظر: الوثيقة). ونحن نجد هذه التنوعات فى إدراك الجسد وصفاته الرمزية بداخل الطائفة القومية نفسها كما يدلل على ذلك سرد آنى أرنو. ففى الوقت الذى كان فيه والداها يمتلكان مقهى - بقالة فى أحد الأحياء الشعبية لإحدى مدن المقاطعات الفرنسية - توضح الكاتبة كيف أن وجوب تعلمها لغة جديدة للجسد كان نظير مصاعب هائلة وإقلاعات كبيرة عن عادات سابقة. فقد تزامن تحولها من طفلة إلى تلميذة بمدرسة خاصة وسعيها وهى بالغة لاقتسام القيم البورجوازية لرفقائها مع اختبارها لعدد من أنظمة القيم الأخرى.

وعندما يكون هذا التعلم، الذى لا تأخذه المدرسة على عاتقها صراحة، لازما يأتى إتمامه بشكل مؤلم ومثير للضيق والانزعاج[1] هذا ما تؤكده شهادة لآنى آرنو فى سردها لمشهد اعتراف بالكنيسة الكاثوليكية. الأمر هنا يتعلق بالانتقال من مجموعة اجتماعية ثقافية إلى أخرى وبداخل المجتمع نفسه الوطنى. وهذا الضيق يوجد بالأحرى عندما يقوم الفرد بقياس القواعد المستخدمة فى مجتمع وطنى لا ينتمى إليه.

المدرسة تلزم الصمت فى موضوع الجسد وعاداته. ولكنه ليس الأوحد. وقد توجد بعض السلبيات التاريخية بين الثقافة الأم للتلميذ وبين ثقافته الأجنبية (حرب، خلافات اقتصادية، اختيارات أيديولوجية ودينية وسياسية متباعدة) كما يمكن أن يتم استبعادها من التصوير المدرسى للأحداث الثقافية. وتتولد تحديداً فى مناطق الصمت هذه أشكال من سوء الفهم الثقافى ومن الأفكار المسبقة

(١) لمزيد من التحليل المفصل لتصور العادات المشروعة للجسد، انظر: ب. بورديو، التمييز، صـ ٢٢٨.

العنصرية. وبينما يفرض منطق وصف الأحداث التاريخية عرض تحليل لها، فإن منطق المؤسسة المدرسية يفرض كتمانها.

مثال:

"اشياء لا يجوز روايتها تفقد وعى المدرسين"

أكتب جزلة. سرقة السكر والكسل وعدم الطاعة وتحسس العورات. كلها خطايا. ما من ذكرى وحيدة نقية. ولكن بعد ذلك، لن يبقى شيء واحد أبدًا "ثمانية". همست فرانسواز، أقلقنى هذا. سبعة عشر. من ثمانية إلى سبعة عشر... لا شيء يمكن القيام به. أنا لا أعبد الله. أنا لا أحترم والدى، وغير ذلك الكثير. السبيل الوحيد هو الاعتراف بكل زوجين معا. ها نحن نقف فى الطابور والورق فى يدينا. خطايا كل الفتيات فى الهواء، هزل وبخور ودكك مكدسة، عيد فى وسط عمليات الطرح الحسابية والقواعد اللغوية. متراصات جنبا إلى جنب وتنورة، الواحدة منا تلتصق بأفخاذ زميلتها. مختلطات بعضنا ببعض، كل واحدة منا شبيهة بالأخرى. واحدة تلو الأخرى تختفى فى البيت الخشبى الصغير ذى المدخلين. فجأة، مصراع يغلق تلو الآخر. لا ستائر، هذا الشيء البغيض الذى أتذكره.

لم أر إلا عينيه الزرقاوين وهذه التطريزات الخضراء التى كانت تختفى خلف الأسوار. قرأت كل شيء، بروية طويت الورقة ونظرت إليه. لم يهتم إلا بخطية واحدة. كم مرة وأنا وحدى؟ والصبيان؟ أجيب بهدوء ولكن عينيه شريرتان. وحين، بغتة، يبدأ فى نطق أمور بسرعة مذهلة، جافة ومفعمة بالحياة. حيوان كريه ينمو بين سيقانى، مسطح وأحمر مثل دبوس "دنس". عدم رؤيته أو لمسه وإخفائه عن الآخرين، إنه الشيطان بالداخل، شديد السخونة يدغدغنى ويوخزنى، الله والعذراء والقديسيون سوف يتخلون عنى.. "قومى بتلاوة صلاة التوبة" عندما نهضت مذهولة، ذهبت لأسجد بعيدًا جدا. كنت على يقين أنه يرمقنى باستمرار بعينيه الثابتتين، وأنه سوف يقص خطاياى على كل الناس. كنت أعتقد أنى قمت

ببيعها دفعة واحدة، وأنى أراها تختفى اختفاء الكريات فى الإناء، وقد دس القس بأنفى فى كل ذلك وغطانى بها من رأسى وحتى أخمص قدمى. خرجت منها قذرة ووحيدة. لم يكن هناك أحد غيرى. ما من شخص آخر يدس بإصبعه فى هذا الشىء، ما من أحد كان ينظر إليه فى المرآة ولا يحلم بالبتول الجماعى. وحيدة ومن خلفى همهمة فصل حر وبلا خطايا كبيرة. لو كان الآخرون مثلى لما وقعت هذه الجلبة. لا شىء يمكن عمله، كنت مرفوضة تفصل بينى وبين الأخريات أشياء "مشينة" . فى نحو عشر عبارات، الصور السرية والزهور الغريبة التى تصعد بطول الأفخاذ والأيادى تتعانق، نافذة الصبر ويعقب عمليات التنقيب مقارنات مع مونيت من خلف الدواليب الصغيرة، كل السراويل بالخارج، لا شىء آخر عدا ـ إيمائية شنيعة وحركات "بذيئة" وأفكار دنسة. لم يعد فى ركن واحد واضح وسعيد. الحيوان كامن بداخلى وفى كل مكان. ربما لو لم أتحرك وظللت أجلس القرفصاء أمام التماثيل البيضاء لأصبحت طاهرة ولاكتسيت من جديد بهذا الثوب الأبيض الجميل الذى حدثنى عنه. أنا أيضا تمثال جميل، ولكننى سوف أرحل من جديد. وسوف تقفز الخطايا من جديد من فوقى مثل صاع من البراغيث. كنت أشعر أن كل شىء قد ضاع مسبقًا، حياتى كلها ما هى إلا خطية فظيعة. ما من خلاص ممكن. أنا مدانة. مدانة.

أ. ارنو: الخزانات الفارغة.
باريس، جاليمار (١٩٨٥) ، فوليو،
رقم ١٦٠٠ صد ٦٤ - ٦٦



١ ـ ٢ ـ ٢ بين الواقع والمدرسة: أى حرية تحت تصرفنا؟

ما هى المناورة التى يحظى بها المعلم عند اختيار وثائقه لمواجهة الضغوط المدرسية؟ لا يمكن بلا شك أن تكون هناك إجابة عامة. على كل معلم أن يركن فى ذلك إلى فطرته الشخصية لتقييم درجة سماح النظام التربوى لتلاميذه فى

مواجهة عرض غير تقليدى للمعرفة المدرسية. هناك حالات تدرس فيها المدرسة تطابقا اجتماعيا متشددًا (هذا هو الحال بالنسبة لبعض المؤسسات الدينية والمنشآت التى تختلط فيها القواعد الأخلاقية مع المبادئ الوطنية): فالمؤسسة - باستثناء المدرس - هى التى تحدد المضمون المدرسى ويتعين على "الحقيقة الإنسية" أن تخلى مكانها "للحقيقة المدرسية".

وهناك أيضًا الحالات التى يمنح فيها النظام المدرسى مكانا لمبادرة المعلم فى تفسيره للمضمون الثقافى الواجب تدريسه وفى اختيار الوثائق المدرسية. وعندئذ يمكن لموجبات الوصف الإنثروبولوجى أن تؤخذ فى الحسبان بشكل أكبر.

إلا أنه حينما يقوم المدرس بتأهيل تلاميذ أمامهم مشروع إقامة فى بلد أجنبى (أو فى بلد فرانكفونى) يتعين هنا أن يختفى "الواقع المدرسى" لصالح الواقع الأنتربولوجى الوحيد. وإلا لوجد التلاميذ أنفسهم عزلاً فى مواجهة صدمة ثقافية يمثلها دائمًا الإقامة بالخارج.

مثال:

هذا الوجه، عندما يكون لرجل، يستمد قيمته بشكل أكبر من التعبير الذى يتخذه أكثر منه من صفاته التشكيلية. لقد ظهر احتياجنا فى هذا الأمر "لفجور" الماركيزات ليعترفن بتفضيلهن للوجوه الجذابة ذات النظرة الناعمة أو المتوقدة نارًا والجبهة الملساء والشفاه المرسومة جيدًا. يتظاهر الرجال بعدم الاهتمام بوجوههم أو بفروة رؤوسهم لأغراض جنسية. وإن كان فيهما بالذات ينمو هذا الشعر الرجولى البالغ التميز والتحلى به أو عدمه يمثل أسلوبًا تكتيكيا يخلط بمكر بين الراحة وبين الرغبة فى الظهور جذابًا. وتعتمد العتمة الجنسية للحية والشارب والشعر اعتمادًا وثيقا إلى حد كبير على السياق الثقافى. فالرجال يحلقون أو لا يحلقون رغبة منهم فى إثارة إعجاب النساء. فهم يطلقون لحية كاملة أو صغيرة أو ملكية أو مضفرة أو مجعدة أو معطرة أو عقدية أو سوالف أو عوارض أو ضلوعًا، وتكون شواربهم طويلة أو قصيرة أو مشمعة أو ساقطة أو واقفة

(ويلجئون إلى خدع مسائية للإبقاء عليها شامخة) أو على شكل فرشاة أو على مشاكلة شارب هتلر أو الغاليين أو الأتراك، هم يبقون على شعورهم طويلة أو متوسطة الطول ويقصونها ليكون الشعر واقفًا، أو يقومون بحلاقته من جذوره ويقومون بتهذيبه بفارق فى وسط الرأس أو جانبى ويموجون شعورهم أو يجعدونها أو يصبغونها أو يذرونها بالمسحوق أو يضفرونها. وقد ارتدوا شعرًا مستعارًا وما زالوا يضعونه فى مقار حكام إنجلترا ولبعض الصلع ثلاثين شعرًا مستعارًا من أطوال متزايدة، ويقوم البعض الآخر بزراعة فروة رأس قذالية فى المناطق المتساقط منها شعرها.

ويتنوع المعنى الذى يحمله إظهار جزء صغير أو كبير من الشعر حتى إنه ينقل رسائل متعارضة وفقًا للظروف الجغرافية والتاريخية. فشعر شمشون كان ضمانًا لقوته، فى حين أن الفارس المحارب المغولى حليق الرأس والسياف الغربى يحمل قصة تقليدية. أما الفارس الملكى فشعره طويل والساموراى له كعيكة شبه ثمينة فى حين أن "المارينز" الأمريكيين يفتخرون بشعرهم شبه القصير فى حلقته (حتى إننا يمكن أن نميز بين الأشعر العنيف حامل الرمح أو السيف والعنيف ذى الشعر القصير الذى يتحمل عبء المواجهة) وتجتذب هذه الرؤوس "الزلبطة" للجامعيين الصلع ولمحبى السلام مزحات العسكريين فى البنتاجون، وإن كان هناك غيرهم من أنصار السلام من طرز "الهيبز"، ومن الهندوسيين المتناقضين إلى حد كبير (كثيرًا ما كان السيخ من الهمجيين المشعرين المعممين) يطلقون كامل شعورهم ويكونون على درجة من الإغراء لا تقل عن الكهنة الأوروثوذكس ذوى الشعر الأشعث، ويرون أنهم بذلك يضعون أنفسهم بمعزل عن شهوة الأنثى، وعن شباب ثورى ظريف وصلب، ويظهرون وجهًا ملتحيا ومشعرًا على غرار وجه القديس سوبر. وآباؤهم الذين يصمون بالعار "تهاون" "الشباب طويل الشعر" - ولربما كانوا من الشواذ فى الأربعينيات - لا ينبهرون أمام الشعرانية الأسدية للتمثال النصفى لبيتهوفن على آلة البيانو الخاصة بهم ولا يجدون ما يقولونه بشأن "شعر الفتيات" الخاص بشوبان، ويمكن لهم الاعتقاد بأن قسمًا من عبقرية

براهما كان يعود إلى لحيته وإلى شعر عنقه المنسدل فى صورة مقرعة، مرتكزًا بصفة عامة على تفانيه للسيف والفرشة. ويتعين على من يستهجن النمو الكثيف لشعر المراهقين أن يطالب أيضًا بإعادة نحت رسومات المسيح التى يظهر فيها شعره الأكث الأنثوى فى تكتم ليكون بمثابة إهانة حقيقية لرجولته.

د. ج. زوانج:
الوظيفة الجنسية، الجزء الأول، باريس
روبير لافون (١٩٧٢) صـ ٢٣٠ - ٢٣١
صـ ٦٤ - ٦٦



١ - ٣ - الفرد المتوسط، خيال تربوى:

لنعتبرها إذن الآن أمرًا مستقرًا أن الأصلى والحقيقى والواقعى - عند هذا الحد من تفكيرنا - فالفصل بين هذه الألفاظ الثلاثة ليس ذا أهمية تذكر - وثلاثتها هم دائمًا، نتيجة اتفاقات ومن المستحيل العثور عليها على حالتها الطبيعية أو المطلقة، سواء تعلق الأمر بالمسرح أو السينما أو التعليم. وكما يخضع التعبير عن المشاعر أو الانفعالات أو إثارة لحظة من لحظات الماضى لحيل خداعية على خشبة المسرح أو على شاشة السينما، فإن إخراج النية الواقعية فى وصف الأحداث الثقافية له قواعد التركيب الخاصة به.

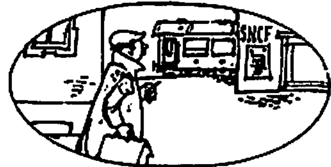
ومن وجهة النظر هذه، يمكن القول إن الإخراج المتعلق بالفرد المتوسط الفرنسى فى الكتب المدرسية أو الأدوات التعليمية يمثل مجموعة أولى من الإمكانات. وهنا نجد تنوعين متعلقين بموضوع واحد (يوم فى حياة فرنسى) يستثمران - بوجهات نظر مختلفة - البحث عن قاسم مشترك فى وصف الممارسات الثقافية. وفى الحالة الأولى كما فى الثانية، تسعى النية الواقعية إلى البحث عن أثر نوعى: وصف أفراد مع منحهم الحد الأقصى من الخصائص الاجتماعية - الثقافية. ويطمس المظهر الفردى البحت والمتميز إذن لصالح البحث عن تمثيلية قصوى. والفرد - هنا

أفـراد أسـرة ديمـون. ألان ريتـشـارد أو الـسيـدة لاروشى - مـؤسس على أنه ممثل للمجموعة التى ينتمى إليها ويزيد من أمانته فى التمثيل أنه يركز فى شخص واحد عددًا كبيرًا من سمات هذه المجموعة. وترجع واقعية السيد ديمون أو السيدة روش هنا إلى درجة عموميتها. فكل فرد - بالنسبة لتلميذ الفرنسية بوصفها لغة أجنبية - يكون متحدثا لمجموعة ومستمدًا لقيمته من مثاليته.

ولا يمكن لنـا عدم الاعتداد بهذه المزايا التربوية لإخراج الواقع الاجتماعى الثقافى ما دام هنـاك اقتصاد كبير فى الوسائل: حيث يمكن الاكتفاء بوصف فرد واحد لتوضيح الممارسات الثقافية للآلاف المؤلفة من الأفراد. وبالنسبة للتلميذ المحروم من كل مرجعية للثقافة الأجنبية، من الممكن أن يتيح الخيال التعليمى للفرد المتوسط، وفى فترة وجيزة جدا من الوقت، إعطاء شبكة من المعالم الفعالة من وجهة نظر أن مثل هذه الإشارات سيكون لها على الأرجح درجة قصوى من العمومية.

مثال

يوم فى حياة آل ديمون



السيد ديمون يغادر منزله ويستقل القطار



السابعة



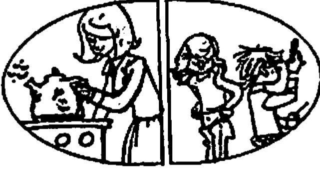
السيدة ديمون تستيقظ وتغتسل وتوقظ الأطفال



السيد ديمون فى المترو



السابعة
والنصف



الأطفال يغتسلون ويرتدون
ملابسهم أثناء إعداد
السيدة ديمون للإفطار



السيد ديمون يصل لمكتبه ويبدأ
عمله فى الثامنة



الثامنة إلا
خمس
دقائق



الأطفال يذهبون للمدرسة



السيد ديمون يقوم بإملاء خطاب



الحادية
عشرة



السيدة ديمون تقوم
بالأعمال المنزلية

هـ. هابرزتل، ف هونب جروجون
ج. ب . مارتان، ر. روش،
إلى اللقاء،
توتجارت كليت، (١٩٧٨)



مثال:

جدول بعض الشخصيات

السيد الان ريتشارد

إعلاناتى

١٩٨٢ ـ مارس

اليوم	الوقت		النشاط
الاثنين ٨	الصباح	:	الورشة ماكينات
	بعد الظهر	:	نفس الشىء
	المساء	:	مهرجان الخريف
الثلاثاء ٩	رحلة إلى لندن		
	موعد مع مدير إعلانات مجلة "التايمز"		
الأربعاء ١٠	صباحًا	:	عودة من لندن قبل الظهر
	بعد الظهر	:	مكتب واتصال هاتفى بجان
	مساء	:	الورشة
الخميس ١١	صباحًا	:	ورشة
	بعد الظهر	:	تصوير
	مساء	:	حر
الجمعة ١٢	صباحًا	:	مونتاج
	بعد الظهر	:	الورشة والمكتب
	مساء	:	سينما
السبت ١٣	صباحًا	:	مكتب
	ظهرا	:	ساونا وحلاق
	مساء	:	عشاء فى المدينة مع بعض الأصدقاء

الأحد ١٤	تريض فى الغابة والبحث عن شريك لرياضة التنس

جدول السيدة روشى

١٩٨١ : نوفمبر/ ديسمبر

الاثنين	صباحا	:	وصول ربة المنزل الجديدة وإخطارها بتفاصيل العمل
	بعد الظهر	:	حر. البحث عن جليسة أطفال ليوم الأربعاء اتصال تليفونى بصديقة
الجمعة :	البحث عن نقاش للحمام		
الثلاثاء :	صباحا	:	معهد تجميل
	بعد الظهر	:	كوافير
مساء :	عشاء بالمنزل/ (آل جريمالدى على العشاء)		
الأربعاء :	صباحا	:	حلاقة الكلب
	بعد الظهر	:	يوم خروج ربة المنزل نادى مساعدة لاجئى آسيا
الخميس:	صباحا	:	درس رقص ـ قاعة بلايل
	بعد الظهر	:	معرض بمصاحبة صديقة
	مساء	:	كوكتيل فى الساعة السادسة مساء
الجمعة :	صباحا	:	حر
	بعد الظهر	:	بريدج فى الساعة ١٠,١٠
	مساء	:	السفر فى قطار النوم فى اتجاه ماجيف
السبت :	ماجيف	:	تزلج على الجليد مع لويس الترتيب لجليسة أطفال فى إجازة نهاية الأسبوع

ما هى حدود أسلوب الوصف هذا؟ كلما مثل الفرد المتوسط مجموعة كبيرة بشكل اكبر كانت موثوقية وصفه لا يمكن الاعتماد عليها. وفى هذه النقطة تتباعد الاختيارات التدريسية فى المثالين السابقين. فالتقديم المتزامن للجدول الزمنى للسيد والسيدة ديمون ولأطفالهما تدفعنا إلى استقراء وصف للخلية العائلية عمومًا. الساعة واسم العائلة الذى تم اختياره على أساس شيوعه الزائد فى المجتمع الفرنسى علاوة على اسم الدرس ("يوم فى حياة ...")، كلها عناصر تؤكد مراحل سريان يوم عمل. هناك بعض المؤشرات التى تمثل صفات اجتماعية للسيد ديمون: موظف وزوجته لا تعمل ولديه سكرتيرة (تعمل بلا شك تحت إمرته) وهو يستقل المترو ويتناول طعامه فى المقصف. وبالنسبة لمؤلفى الكتاب، تتبع ملاءمة أسلوب الوصف صحة الوسط دون تحديد للوسط أو للمجموعة الاجتماعية التى يشملها الوصف: فهل يتعلق الأمر بموظف متوسط (وفى هذه الحالة يكون المدخل اجتماعيا مهنيا) أو بالعائلة الفرنسية المتوسطة (المدخل فى هذه الحالة وطنى)؟

وفى الوثيقة الثانية، جاء الرأى المسبق، المندمج فى السياق بشكل أكبر، ليكون أكثر وضوحًا. إنه ليس نموذجًا واحدًا هنا بل سبعة نماذج (النموذج المقدم هنا لا يقدم إلا ثلاثة منها). والأمر هنا لا يتعلق بيوم كغيره من الأيام، ولكن بالجدول الزمنى لأسبوع مؤرخ تأريخًا دقيقًا. ودرجة العمومية أقل اتساعًا. حيث جاء ارتباط كل شخصية بالفئة الاجتماعية المهنية التى تتبعها (مع اختلاف واضح بالنسبة لمن لا مهنة لهم: واحدة تم تصنيفها على أنها ربة أسرة والأخرى على أنها عاطلة عن العمل) ويستبعد خيال الأجندة الأنشطة المتكررة (النوم، الاغتسال، تناول الطعام...) ويضع كل فرد فى الوقائعى مع إبراز السمات المميزة: فالشرطى يؤدى مهمة، والطالب يحضر دروسه، والممثلة تؤدى بروفات عروضها. ولكن فى هذه النقطة الأخيرة، نرى أن الخيال التدريسى يبلغ ذروته مرة أخرى: "هل يتعين على الطالب أن يتذكر كتابة أن عليه التوجه للدرس "إذا كان على ما يرام" وعلى ربة المنزل اقتياد أولادها إلى المدرسة؟

وهنا نرى، وبصورة ملموسة أين تكمن صعوبة الوصف؟: ما هو عادى ومفروغ منه إذن بالنسبة لوليد الثقافة يكون مميزاً ونمطيا بالنسبة للأجنبى. منطقان متباعدان فى أسلوب وصفهما. المنطق الأول يندرج فى إطار الصمت بالنسبة لوليد الثقافة ("حيث لا يوجد شىء يقال") والمنطق الثانى يندرج فى إطار الشرح بالنسبة للأجنبى.

ونحن نرى أيضًا من خلال هاتين الوثيقتين أنه كلما زاد تخلينا عن إغراء التعميم، انطمس تحديد الوصف بصورة أكبر، فإذا ما كان الهدف كبيرًا للغاية، أوشكنا أن نقدم للتلاميذ حقيقة تافهة (نوم أو تناول طعام على سبيل المثال) ولكن، وعلى النقيض من ذلك، فإن إخراج فرد مشبع بسماته النمطية يكون هو نفسه إخراجًا مصطنعًا. وهنا إذن لا يتم استدعاء الفرد بوصفه ممثلاً لمجموعة ولكن بوصفه طرازًا مثاليا يبرر وجود هذا التركيز للصفات النمطية الذى لا يمكن العثور عليه فى الحياة اليومية أو لربما كان نادرًا لدرجة اعتباره فريدًا وعليه ـ وعلى النقيض ـ معدومة من كل تمثيلية. إذن ، فتخيل الفرد المتوسط، والذى له مردودية على المستوى التربوى البحت، أمر لا يمكن التعامل معه إلا بدقة بالغة على المستوى المنهجى. ويمكن أن يضمن إخراج شخصيات تطالب بأن يكون لها كونية إنسانية أو مختزلة فى بعض الملامح النمطية[1].

٢ ـ وثائق وإيديولوجية

٢ ـ ١ جانب سياق التدريس

توجه المؤسسة المدرسية وصف الوقائع الثقافية ـ كما رأينا للتو ـ وتفرض نوعًا من اختيار الوثائق. ولا تعمل وثيقة الحضارة فى المطلق. وفى بعض سياقات التدريس، يستحق التباعد الثقافى الذى يمكن أن يكون قائمًا أحيانًا بين الثقافة

---

(١) لمزيد من التفكير فى صورة المناهج ، انظر: دو مارجورى بورشيه، وسائل الإعلام فى دروس اللغة، باريس، كلية أنترناشيونال وعلى وجه الخصوص، صـ ٢٥ ـ ٣١.

محل التدريس والثقافة الأم للتلميذ اهتمام المدرس كما تلزمنا التفكير فى رواية العالم التى قد تحملها بعض الوثائق.

بالحس وحده، يعلم المدرس أنه قد يكون مفتقدا للذوق لو اقترح ملفًا عن الذائقة الفرنسية لجمهور يعانى من سوء التغذية أو من مشاكل فى التزود بالغذاء: فالسياق يأتى فى هذه الحالة بوصفه معيارًا لاختيار الوثائق. ويتعين على هذا المعيار أن يكون حاسمًا فى بعض سياقات التدريس، حيث يوجد علاقة هيمنة أو وجدت بين الثقافة الأم للتلميذ والثقافة التى يتم تدريسها. وفى هذا الإطار، يستلزم الاعتراف بأن فرنسا والكيبك تنتميان للعصر الغربى، وأن هذا الواقع ليس غير ذى أهمية عندما نقوم بتدريس اللغة الفرنسية فى بلد نامٍ أو فى مستعمرة فرنسية قديمة. (دولة من دول المغرب العربى، مدغشقر... إلخ).

ونجد أيضًا العلاقات المعقدة التى تقيمها الثقافة الأم للتلميذ مع الثقافة التى يتم تدريسها على مستوى المحظورات[1]. هل ينبغى لنا أن نلغى دون اللجوء إلى أى إجراء آخر أى تلميح للحم البقرى أو للخنزير فى وثيقة فرنسية تستهدف جمهورا هندوسيا أو مسلما ؟ هل يستلزم تجاهل الحديث عن الموت لأن الجمهور الفرنسى يسمح كرها بالحديث عن هذا الموضوع فى حين أن هذا المفهوم يمكن له أن يلعب دورًا بارزًا فى الثقافة الأم للتلميذ؟ أسئلة كثيرة يتم غالبا مراوغتها باسم "احترام الثقافات"، وإن كانت تشوش العلاقة بين بيئتين ثقافتين إذا لم يتم طرحها صراحة. وإذا كنا ننطلق من المسلمة القائلة بأنه وإن كان ينبغى على فصل اللغة أن يكون مكان تحول الضمنى إلى الصريح فلا يتحتم عليه أن يعتمد الصمت وفى إطار التقدم الذى يتم بناؤه، ينبغى تناول الدور الاجتماعى للمحظورات الاجتماعية.

---

(١) انظر: الباب الرابع : ٢-٢ ثقافات بعيدة: تعلم التفكير فيما هو غير قابل للتفكير.

٢ - ٢ وثيقة الأحداث الجارية أو تقييم التقدم :

يهيئ استخدام الوثيقة الأصلية وضعًا متميزًا لتقديم مجتمع قائم على الأحداث الجارية. ولا يثير الدهشة أن تعطى الوثيقة الأصلية قيمة أكبر للأحداث الجارية. وهذه الوثيقة التى يتم اختيارها - فى غالبيتها - من جانب وسائل الإعلام، لا يمكن لها أن تتحرر من السمات الآتية:

- انتشار جماهيرى.
- معلومة غير مسبوقة.
- لها طابع الفناء.

إن الوثيقة الأصلية تؤدى إلى استقراء وجهة نظر ديناميكية للمجتمع تؤثر ضمنيا الأفكار موضع الاهتمام والعناية وكذا الأحداث المجتمعية البارزة. والابتكارات التكنولوجية والتيارات الآخر سرعة. الحديث يفوز على الدائم والجديد يهيمن على الاستقرار، وفى هذا الوصف للأحداث الثقافية، تكون السيادة لتعريف معين للتقدم.

وفى بعض السياقات التربوية، يمكن لهذا الإبراز للتحورات التكنولوجية والاجتماعية أن يكون له آثار عميقة على أسلوب إدراك التلميذ للثقافة الأم. ألا يؤدى عدم أخذنا صراحة على عاتقنا لهذا البعد - بكل ما لعمليات التبنى من فظاظة لعدم معايشتها كاختيار - إلى تشجيعنا لعلاقة إغراء أو رفض إزاء أبرز إنجازات الحضارة الغربية، فإذا كان هذا الإغراء يعود بالنفع على نشر اللغة، فهذا خيرا هل يمكننا التفكير بأسلوب براجماتيكى، فإن علاقة التبنى المباشرة هذه، تؤدى، سواء كانت إيجابية أم سلبية، إلى علاقة عمياء بالثقافة الأجنبية كما تمثل العقبة الأولى فى طريق فك رموز الوقائع الثقافية.

وبالطبع، هناك حواجز منهجية تحكم التقديم المتباين والناقد لعملية إخراج التقدم فى روايته الغربية. ويضم الملف وجهات نظر متنوعة حول ذات الموضوع. ويجوز لزمن النقاش - الذى غالبًا ما يطيل من أمد الملف أن يكون زمنًا لتفكير

التلميذ ولإدراكه ولمحاجته وهو يرتكز على مجموعة من الآراء والتحليلات المتناقضة. هى بالطبع لحظات محفزة يمكن للتلميذ أن يقيم فيها بعض التباعد بينه وبين النماذج الثقافية الأجنبية المقدمة إليه.

ولكن هل هذه الحواجز المنهجية كافية؟ هل يكفى فى ملف يتحدث عن القطار فائق السرعة فى فرنسا TGV أن ندرس فيه قصاصة صحيفة تتحدث عن استياء سكان المنطقة المطلين عليه من أجل إضفاء الطابع النسبى على سلطة إغراء التكنولوجيا المتقدمة؟ هل النقاش هو مجال تفكير قوى بدرجة كافية لتحويل أثر الأيديولوجيات المستوردة والحداثة والالتفاف حول الآثار الوخيمة للتفسير ؟ وإذا كان النقاش يمثل، وقبل كل شىء، نشاطًا لإعادة الاستخدام اللغوى يتم من خلاله تقييم مكتسبات التلاميذ فى إطار تحدث شخصى فهو ليس حتمًا المناسبة التى يتم من خلالها ممارسة النسبية الثقافية. وفى هذه الحالة، يكون ممارسة الحديث أكثر منه مشهدًا يقدمه التلاميذ لأنفسهم ولمدرسهم من مجرد لحظة تفكير أو مرحلة فى إدراك العلاقات المتصارعة بين ثقافات مختلفة.

وتبدو علاقات القوى هذه أيًا كانت الزاوية التى يتم تبنيها لوصف المجتمع الفرنسى أو الفرانكوفونى، سواء تعلق الأمر بتقديم مجتمع ذى طابع دعائى أو تقديم مجتمع هزت أعرافه أزمة أخلاقية أو اقتصادية. والحال كذلك بالنسبة للموضوعات التى تحث فى بادئ الأمر على تفكير ناقد للمجتمع الغربى - البطالة، التلوث - وإن كانت تمثل، فى الوقت ذاته، انعكاسًا لمستوى العيش ولمطالب تكون غالبًا خارج المرمى المباشر لبلد يمكن اعتبار معونة البطالة أو مكافحة الضوضاء فيه شكلاً من أشكال الرفاهية الاقتصادية.

والمعايير اللغوية وحدها تكون ضرورية وإن كانت غير كافية لاختيار الوثائق التى يقوم عليها درس اللغة. فالوثيقة الدعائية هى أولاً - وأيًا كانت رسالتها الصريحة - شاهد على مجتمع استهلاكى، وتقوم باستقراء تصور ثقافى تنتمى إليه. ويجوز أيضًا لسياق التدريس أن يؤدى إلى استقراء أحد أنواع التفسير وفقًا لطبيعة الوثائق المقدمة. إذن، فنحن لا نستطيع اختيار وثائق الفصل من منطلق

منظور كونى واحد. إلا أن السؤال التالى يستحق الدراسة: ما هى الوثائق التى توصف بأفضل الطرق لثقافة ما لمن هو غريب عنها؟ ها هى ثلاثة أنواع من الوثائق يقدم كل واحد منها بعضًا من عناصر الإجابة عن هذا السؤال.

٢ ـ ٣ ـ سرد الحياة

٢ ـ ٣ ـ ١ أوليات هذا النوع من الوثائق

سرد الحياة هو أداة جمع معلومات تم تجاهلها بالأحرى فى درس اللغة[١] حتى يومنا هذا وإن جاءت اليوم بعض تيارات البحث فى علم الاجتماع وعلم الأثنيات لتجعل منه أمرًا مبتذلاً فى أيامنا هذه. ويمثل سرد الحياة، فى فصل اللغة، وثيقة محملة بالكثير من المزايا.

هو أداة لوصف الحياة اليومية لا تبرز بشكل مسبق الأجهزة الاجتماعية كافة (طبقات اجتماعية وأجهزة اجتماعية ومنظمات وأنظمة) ولكنه يثمن تصورًا لممارسات ثقافية على المستوى الفردى. إذن، فلا يتم توضيح اليومية بصورة منهجية فى مظاهرها الحديثة والمشهودة والمذاعة عن طريق وسائل الإعلام، ولكن يتم تقديمها ككل من خلال المنشور الذاتى لفاعل متفرد. ينتمى سرد الحياة، من هذه الزاوية إلى الشهادة، ويقترح وصفًا للوقائع الثقافية التى تأخذ صراحة مظهرًا جزئيا ومحدودًا. وهنا تغيب وجهة النظر العامة والبانورامية. فالحياة اليومية يتم تناولها من خلال السرد الذى يقدمه الفرد.

وهذا الفرد ليس بالبطل القومى، ولا بالرجل الذى فرضت عليه وسائل الإعلام الشهرة، ولا شخصية عامة قولها له كل السلطة. فسرد الحياة يخرج من المغفل تجربة فردية لا تطمح للوصول للمستوى الاستثنائى. فلوى لوجران وجاستون لوكاس[٢] لا ينصبان نفسيهما متحدثين رسميين أو ممثلين لطائفة أحداث الشمال أو الحدادين. فهما شاهدان على نفسيهما. وليسا خارجين على

---

(١) إ. مارك E.Marc و م . كاتانى M.Catani يشيران إلى أهمية هذه الأداة فى درس اللغة.

(٢) انظر: البطاقة الموجودة. ص ١٢١ ـ ١٢٣.

المألوف ولا نموذجيين. فالنماذج المختلفة للسرد تطلق كل المؤشرات التى تتيح تحديد أماكن المتحدثين من خلال أصلهم الاجتماعى وانتمائهم الإقليمى ووسطهم العائلى ومسارهم الفردى.

ويبرز السرد الحياتى عامل الوقت وسط ديناميكية التحورات الاجتماعية. وعادة ما تكون الأشخاص المتحدثة فى إطار السرد الحياتى فى المنحدر الثانى من حياتهم. وغالبًا ما يشمل الراوى فترة زمنية تقدر بزهاء الخمسين عامًا، حيث يكون الزمن مشمولاً بوحدة قياس جيل أو جيلين. فلا تبرز الوثيقة - على حالة بنائها هذه - وبصورة حصرية الأحداث الجارية المباشرة، وإنما تبرز بالأحرى سيرًا وتقدمًا ومجرى يختص به جيل أو يزيد. ولا تظهر الأحداث الوطنية والمنشورة عبر وسائل الإعلام إلا فى شكل إسقاطات. وعليه تكون الوثيقة محملة بمضمون إيحائى مهم يتعين كشفه وفك رموزه فى الفصل.

ويبرز السرد الحياتى - شأنه فى ذلك شأن كل أداة من أدوات جمع المعلومات - بعض أوجه الأحداث الثقافية كما يترك بعضها الآخر فى الظل، وقد استخدمت هذه الأداة فى إطار بعض الدراسات عن بعض أوجه السياق الفرنسى ولجمع المعلومات عن ثقافات فى طور الاختفاء[1] ثقافات إقليمية وثقافات ريفية وثقافات عمالية كانت موضع دراسة قياسًا لتحورات القرن العشرين التى كانت تهدد باختفائها. يرمى السرد الحياتى إلى تثمين المظاهر الثقافية الشاهدة على ماض مندثر، والتى تصور المفهوم الحديث للتراث الثقافى. فالسرد الحياتى يوضح ممارسات ثقافية كانت مستخدمة من ثلاثين أو أربعين عامًا، والتى كانت تنتمى فى تلك الحقبة لحياة يومية مبتذلة، وأصبحت اليوم رموزًا لأشياء جديرة بالاهتمام العلمى.

وبه تتحدث طوائف مهنية (عمال المناجم على سبيل المثال) وتقنياتهم فى العمل ومجموعات اجتماعية أهملها التاريخ التقليدى غالبًا (النساء على سبيل المثال) ويأتى تمثيل الأغلبية من حظ المجموعات المسيطر عليها فى السرد

---

(١) على سبيل المثال: دون. سى. تالايسيفا Talayesva شمس هوبى. السيرة الذاتية لهندى هوبى باريس، بلون (١٩٥٩)، مجموعة (أرض إنسانية).

الحياتى، ولا يمكن التشكك فى وجود هذه النوعية من الوثائق التى تصور رؤية منتصرة من الثقافة الفرنسية المعاصرة.

ولا يمكن لهذا النوع من الوثائق ـ ولا حتى غيره ـ ألا يكون متصلاً بالعلاقات التضمينية الإيديولوجية. فهو يحمل ذاكرة الشعب وإلى جانب استخدامه الإنتريولوجى أو الاجتماعى، يمكن له أن ينزع نحو الشعبوية والإقليمية الأدبية وهما من تحولات تقليد الرواية الواقعية كما يوضح ذلك ج. ك . شامبوردون[1] وهذه النوعية من المواد هى نتاج مجتمع يصطدم ـ وفقًا لعبارة و. مارك ـ "بأزمة معنى وهوية"[2] تتساءل حول جذورها وحول أسس هويتها، ولا يمكن أن تحظر على نفسها إلقاء نظرة مفتونة على الماضى.

٢ ـ ٣ ـ ٢ المدى التربوى:

ما هى سمات السرد الحياتى التى يمكن إبرازها فى فصل اللغة؟

يقترح السرد الحياتى علاقة بين الوقائع الثقافية تبرز بصورة كاملة الحياة اليومية وتعرض التجربة الاجتماعية لفرد ما. ففيها يقص مولود الثقافة أوجه التعلم الاجتماعى. ولا يتم تقديم المعرفة الثقافية على أنها مكتسبة ولكن فى طور البناء من خلال تجارب مختلفة متتالية. فالتلميذ فى فصل اللغة لا يعتنق نموذجًا لفرد نظرى يكون بمثابة محصلة مجردة لمتوسط الممارسات الثقافية، ولكنه يلتقى بفرد مثله معجون بأسلافه التابعين لعائلته ومجتمعه وتاريخه. وفى سعى دءوب بين الثقافة الأجنبية والثقافة الأم، يقيس التلميذ نفسه بفرد تتحمل حياته اليومية المقارنة بتجربته الخاصة.

ويقدم السرد الحياتى إمكانية تسهيل التفكير فى مشكلات الهوية. فالممارسات الثقافية الأجنبية لا تمثل مرجعيات أمة. وهذا ما يطرح صراحة

---

(١) ج. س. شامبوردون Chamboredon : ملاءمة وخصوبة تواريخ الحياة، فى معنى الطبيعى، باريس، دار نشر C.N.R.S (١٩٨٣) تحت إدارة ب. فريتش.

(٢) . و. مارك: المرجع نفسه، صـ ٧٤ .

اللجوء إلى التعميم اعتبارا من حالة خاصة. وينزع أفراد المجموعات الاجتماعية المهيمن عليها إلى التعرف، وهى سمات قد تمكن من نزع فتيل علاقة الإغراء الأعمى التى قد تحملها ثقافة أجنبية غربية فى بعض سياقات التعليم. ويجوز للعلاقة القائمة بين الثقافتين الأجنبية والأم - فى بداية الأمر على الأقل - أن تقام على أساس تعريف للتقليد وللماضى لا يزعزع بصورة منهجية القيم المرجعية لدى التلميذ.

وفى السرد الحياتى، تظهر علاقة الفرد بالبيئة: كيف يعبر من خلال أقواله الفردية عن انتمائه للعديد من المجتمعات (الأسرة وأفراد جيله والانتماء إلى القيم المحلية والإقليمية والوطنية)؟ إلام يعود تفرد المسار الفردى المقدم هنا؟ وإلى أى حد تجسد المجموعات الاجتماعية التى ينتمى إليها الراوى؟

أسئلة كثيرة لا يستطيع السرد الروائى وحده الإجابة عنهما. ويتعين هنا تطبيق الملحوظة المنهجية التى يوردها ح. ك. شامبوردون بشأن السرد الحياتى على فصل اللغة: يتحتم تحليل المعطيات الثقافية التى يقدمها السرد الحياتى عن طريق إقامة علاقة مع التقنيات الأخرى لجمع المعلومة الاجتماعية.

ويمكن تعريف استخدام عقلانى ومنهجى لمختلف أدوات جمع الوقائع الاجتماعية وتنظيمها من خلال سعى دءوب بين تقنية إنتاج المعلومة وتشكيلها وبين غيرها من خلال إقامة نوع من التقارب ومن التبادلية بين المنظورين"[1]. ويتحتم إذن على تحليل السرد الحياتى أن يتم فى آن واحد من خلال وضع وحدة التجربة المنفردة فى الحسبان ومضاهاتها بوثائق مستقاة من سياق مشابه (إقليم آخر فى فرنسا، مسار اجتماعى مشابه فى بدايته للحالة المقدمة هنا وإن كان قد تطور بصورة مختلفة ووثائق متعلقة بالسياق الوطنى... إلخ) وتضفى بعض النسبية على مداها.

---

(١) ج. س. شامبوردون Chamboredon: المرجع نفسه، صـ ١٧ .

تتنوع تقنيات الصياغة المكتوبة للسرد الحياتى. فبوسعها - بقدر ينقص أو يزيد - أن تتيح استشفاف العلاقة بين المحقق والمحقق معه. وعندما تظهر هذه العلاقة على السطح بقدر كاف من الوضوح وبطول السرد، يمكن أن تكون هى أيضًا موضعًا لدراسة شيقة وهى بحق إحدى السمات الرئيسية للسرد الحياتى، كما أنها بعد مطموس فى الأعمال الروائية كما فى الوثائقية. وتضمن جودة العلاقة التى يتم إقامتها بين المحدث والمتحدث إليه جودة الشهادة ذاتها، وهذا ما يضمن صدق شهادة المتحدث إليه وثقتها مع إقصائها لكل عبارات المناسبات المبهمة وغير المشاركة من سرد الخطيب[1]. وهذا الدرس من درس المنهجية الغائب بصورة مؤسفة من درس اللغة: إقامة اتصال ثم الإبقاء على العلاقة مع إثمارها مع شخص لا نتقاسم معه ذات المرجعيات (حتى وإن كان المحقق والمحقق معه ينتميان إلى المجتمع الوطنى نفسه) هى واحدة من هذه المهارات المستبعدة تقريبًا من الأهداف المدرسية. ويمكن للسرد الحياتى أن يقدم الفرصة لإبراز ملاءمة هذه المهارة لممارسة الاتصال بين الثقافى.

---

(١) نورد فيما يلى الأسلوب الذى ميز به أوسكار لويس، من خلال عمله مع مجتمع بورتوريكو فى سان جوان فى نيويورك، العلاقات التى سبقت تسجيل أشكال من السرد الحياتى: "تفرض الدارسات المكثفة للعائلات إقامة علاقات صلبة لم نكن لنتمكن دونها من الحصول على المعلومات الوثيقة المقدمة فى هذا الكتاب. لقد أمضيت مع معاونى ساعات طويلة من الاجتماعات العائلية والأمسيات الجنائزية والتعميد، وللرد على نداءات الاستغاثة . لقد ذهبنا بالعديد من الأشخاص للمستشفيات كما أطلقنا سراحهم من السجون... إلخ".

أ. لويس، لافيدا، باريس، جاليمار (١٩٦٩)، سلسلة "شهود"، صـ ٧٧٨ .

بطاقة

العنوان الكاتب	Une soupe aux herbes Sauvages (شوربة الأعشاب البرية) لإيميل كارلوس	Jounal de Mohamed (يوميات محمد) جزائرى فى فرنسا من بين ٨٠ ألف آخرين لمحمد	La Mémoire d'Héléne (ذاكرة إيلين) لهيلين إليك	Pierrot et Aline (بيرو وألين) لجان فرنيو
الناشر	Jean Claude Simoen ١٩٧٧، (كتاب الجيب)	١٩٧٣ ، Stock (شهادة ـ ٢٢٥ ص)	Maspéro ١٩٧٧، (أعمال وذكريات الشعب، ٣١١ ص)	Grasset ١٩٧٣ ، ٣٠٥ ص
الفترة محل الوصف	١٩٠٠ ـ ١٩٧٧	١٩٣٠ ـ ١٩٧٥	١٩٠٠ ـ ١٩٧٠	١٩١٠ ـ ١٩٧٣
المناطق أو فترات الإقامة المؤرخة	بريانسونية باريس (١٩٢١ ـ ١٩٢٥)	الجزائر (١٩٣٣ ـ ١٩٥٠) فرنسا (١٩٥٠ ـ ١٩٧٥)	المجر حتى ١٩٢٢ باريس	باريس والإقليم الفرنسى
الوسط الاجتماعى الموصوف مهنة الراوى مهنة الوالدين	مدرسة صغار مزارعين فى الجبال	عمال زراعيين جزائريين	صانع أحذية	عتال وبواب
الظروف المحيطة بجمع الشهادة	أقوال مجمعة عن طريق روبرت ديستانك	أحاديث مجمعة عن طريق موريس كاتانى	سرد سيرة ذاتية	أحاديث

أسلوب الكتابة		كتابة الفرنسية الدارجة بقلم جزائرى		كتابة تتخللها تأملات الكاتب
الفرض المعين المستهدف	الدور الاجتماعى للمدرسة فى البيئة الريفية	العلاقة بين الثقافتين الفرنسية والجزائرية	وصف عائلة يهودية مهاجرة لفرنسا . سرد لالتزام نضالى	
الأحداث العائلية المثارة	وفاة الأم والأشقاء والشقيقات. العوائق التى تحول دون الارتقاء الفكرى أو الاجتماعى. الزواج والحياة الزوجية. وفاة الزوج	الزواج فى الجزائر. الخدمة العسكرية فى الجيش الفرنسى. البحث عن وظيفة فى فرنسا . فترات الإقامة مع الأسرة بالجزائر. دخول المستشفى.	الشباب فى المجر. الزواج (١٩٢٤) فى فرنسا . الاستقرار فى فرنسا والاندماج فيها . انخراط الابن فى المقاومة ووفاته	العلاقات العائلية، المواليد، الأمراض، الحياة المهنية، الحياة فى ظل الاحتلال الوفاة، شراء منزل
الأحداث الوطنية المثارة	حرب ١٩١٤ ـ ١٩١٨ ـ الجبهة الشعبية ـ حرب ١٩٤٠ ـ ١٩٤٤ التحرير ـ حرب الجزائر.	العلاقات مع جبهة التحرير الوطنية فى فرنسا والجزائر أثناء حرب الجزائر. إضراب شركة رينوفى عام ١٩٧٣	الثورة فى المجر، المقاطعة المجرية النازية فى المجر. الجبهة الشعبية والمقاومة فى فرنسا .	حرب ١٩٤٠، الحياة فى مخيمات المسجونين اللامركزية كما يعيشها أحد العاملين.

سن الراوى وقت السرد	٧٧ عاما	٤٠ عامًا	٧٩ عاما	بيرو ألين: ٧٥ عاما، ميسلين، الابنة وزوجها جاك : ٥٠ عاما. ماري ماريان الحفيدة: ٢٠ عاما
تجربة الانتقال من وسط إلى آخر	تحولات البيئة الريفية الارتقاء الاجتماعى عن طريق المدرسة	تجربة قوية وغالبا مأساوية عن المواجهة بين الثقافة الأصلية وتلك التى تمنح العمل والرقى المهنى	تجربة هجرة من المجر لفرنسا	الارتقاء إلى الطبقة المتوسطة
ملحوظات		ملحوظات منهجية عن كتابات لغة أخرى فى الملحق		ثلاثة أجيال من أسرة واحدة. بعض الأحداث جاء على لسان رواة مختلفين. فى الباب الأخير، يقترح الكاتب اعتباراته

بطاقة

العنوان/ الكاتب	Mémé Santerre (ميمى سانتر) حياة ـ حياة عامة فى بداية القرن سرج جرافتو	Mémoires d'un militant ouvrier du creusot (مذكرات مناضل عامل فى كروزو) جان باتست دومى	Un couple ouvrier Traditionnel (زوج من العمال التقليديين) جاك كارو دسترى	Gaston Lucas, Serrurier (جاستون لوكاس صانع أقفال) أديلايد بلاسكيز
الناشر	Marabout ١٩٧٦ (وثيقة كبرى)	Maspéro, ١٩٧٦	Anthropos, ١٩٧٤	Plon, ١٩٧٦
الفترة محل الوصف	١٨٩١ ـ ١٩٧٤	١٨٤١ ـ ١٩٠٧	١٩١٠ ـ ١٩٧٠	١٩٠٧ ـ ١٩٧١
المناطق أو فترات الإقامة المؤرخة	شمال فرنسا حتى عام ١٩٢٠ ثم لابرى	لوكروزو (١٨٤١ ـ ٧٠) سويسرا (١٨٧٠ ـ ٧٩) لوكروزو (١٨٧٩ ـ ٨٢) باريس (١٩٠٥)	باريس	بواتييه حتى عام ١٩٣٠ باريس
الوسط الاجتماعى الموصوف مهنة الراوى مهنة الوالدين	نساج عمال زراعيين موسميين	ميكانيكى ـ خراط ـ مناضل ـ عامل ـ نائب عامل منجم	عامل تجليد كتب صاحب محل أدوات مكتبية ـ عاملة نظافة	صانع أقفال ـ حداد ـ عامل حديد

الظروف المحيطة بجمع الشهادة	أحاديث مجمعة عن طريق الكاتب	ذكريات شخصية لج . ب . ديماتى مع شروح للناشر	أحاديث	أحاديث
أسلوب الكتابة	إعادة كتابة		كتابة قريبة من لغة الحديث	كتابة كاملة
الغرض المعين المستهدف	تقديم شهادة على حياة أسرية سعيدة رغم ظروف مادية فقيرة	تقديم شهادة على الارتقاء الاجتماعى لطبقة العمال عن طريق الحركة النقابية	تقديم تاريخ الحركة النقابية العمالية فى النصف الأول من القرن	
الأحداث العائلية المثارة	عمل الأطفال فى عمر ١٢ سنة الزواج وحرب ١٩١٤ ـ ١٨ والحداد. والاستقرار لصالح أرض زراعية فى برى. الإحالة إلى التقاعد ووفاة الزوج.	تمت إثارتها نادرا. المخاطر التى تعرض لها الكاتب بسبب التزاماته النقابية.	المدرسة ووفاة الوالد والمعونة العامة لصالح أميديه. التعيين بالنسبة لمارسيل. العمل فى سن ١٣ عاما. الزواج. الالتزام النقابى ومصاعبه (السجن والبطالة)	الطفولة والتعلم الخدمة العسكرية والزواج. الحياة المهنية وارتقاء العمال. الحياة اليومية للجندى (١٩٣٩ ـ ١٩٤٠) مخيم المساجين (١٩٤٥) اللقاء ـ رحيل الزوج الثانى ـ الانتحار الفاشل.

الأحداث الوطنية المثارة	حرب ١٩١٤ ـ ١٨	الخدمة العسكرية ٧ سنوات حرس ١٨٧٠ ـ ٧١ المقاطعة فى عيون الإقليم. بداية الجمهورية الثالثة.	التاريخ النقابى من ١٩٢٠ حتى ١٩٥٠ ـ الجبهة الشعبية نزوح عام ١٩٤٠ . السرية . التحرير. إعادة التنظيم النقابى	أزمة الثلاثينيات. الحرب الغربية . التحرير
سن الراوى وقت السرد	٨٤ سنة	من ٣٥ إلى ٦٥ عاما	٦٣ عاما	٦٦ عاما
تجربة الانتقال من وسط إلى آخر	التطور من وسط ريفى فقير لوسط زراعى كبير			التطور لمهنة ما بمظاهرها الفنية كافة ارتقاء عامل جيد فى مشروعات الحدادة الصغيرة
ملحوظات	حياة عادية محورها زوجان شديدا الارتباط	شهادة نضالية لأول أشكال الكفاح النقابى والاجتماعى	اثنان من الرواة: أميديه ومارسيل	اعتراف فى أعقاب انتحار فاشل

بطاقة

العنوان/ الكاتب	Enfin c'est la vie أخيرا ـ هى الحياة كوليت بازيل	Louis Legrand Mineur de fond (لويس لوجران، عامل منجم من العمق) ماريا كريبو	La Memoire du village (ذاكرة القرية) ليونس شابى	La Vie d'une famille ouvriere (حياة عائلة عمال) جاك دستراى
الناشر	Denoel - Gonthier ١٩٧٦ ـ ٤٢ ص	Seuil ١٩٧٤ ١٨٩ ص	Stock, 1977 (La vie des hommes) ٣٦٢ ص	Seuil, ١٩٧١ (Esprit - La Condition humaine
الفترة محل الوصف	١٩٦٠ ـ ١٩٧٠	١٩٢٠ ـ ١٩٧٠	ثلاثة أجيال من ١٨٧٠ إلى ١٩٧٥	ثلاثة أجيال: جان (١٩٢٠ ـ ١٩٧٠) وزوجته جوسلين (من مواليد ١٩٢٦) والابن جيل (من مواليد عام ١٩٤٦)
المناطق أو فترات الإقامة المؤرخة	مدينة متوسطة فرنسية لم يذكر اسمها	شمال فرنسا (فالانسين) ثم ألب ماريتيم فى فانس (١٩٦٨ ـ ١٩٧٠)	جنوب سيفين وادي جاردو	إقليم تابع لباريس

الوسط الاجتماعى الموصوف مهنة الراوى مهنة الوالدين	وسط ريفى أب عامل يومية	عامل منجم عامل منجم	زراعة كروم صغيرة مزارعين / حرفيين عمال سكة حديد	ميكانيكى ـ مصمم أحذية ، طالب عمال وعامل بالسكك الحديدية
الظروف المحيطة بجمع الشهادة		أحاديث مسجلة	ذكريات تم جمعها لدى قدامى سكان قرية برينيون	ثلاثة روايات سيرة ذاتية تم جمعها على مسجل
أسلوب الكتابة		أحاديث مكتوبة		لغة حديث
الغرض المعين المستهدف		وصف لسطوة المنجم على الحياة اليومية		وصف
الأحداث العائلية المثارة	تحرر الفتاة الطالبة زيارة لباريس	اليوم الأول للعمل بالمناجم. الارتقاء حتى درجة الماجستير. داء الرئة الصوانى. الإحالة إلى التقاعد.	الميلاد ـ الطفولة ـ الزواج ـ الوفاة ـ جدول الأعمال الزراعية والأعياد والشعائر الدينية	الأب ـ طفولة تعيسة، المدرسة. العمل من ١٢ إلى ١٣ عاما. الارتقاء الاجتماعى عن طريق العمل. دور المال. إدمان الكحول.

				الزوجة ـ العلاقات بين الأجيال ـ وضع الطفل ـ الحرب ـ الابن ـ التربية الدينية ـ الحياة السياسية فى الوسط الطلابى (١٩٦٦ ـ ١٩٦٨). الارتقاء الاجتماعى عن طريق الدراسة.
الأحداث الوطنية المثارة	١٩٦٨	إضرابات عام ١٩٣٦ الجبهة الشعبية الاحتلال ـ التحرير	حرب ١٩١٤ ـ ١٩١٨ أزمة الثلاثينيات فى الوسط الريفى ـ إضراب عام ١٩٣٩ ـ ١٩٤٥	الاحتلال الألمانى بعد التحرير ـ مايو ١٩٦٨
سن الراوى وقت السرد	٥٠ عاما	٥٠ ، ٥٢ عاما	٧٠ عاما	جان ٤٨ عاما جوسلين ٤٣ عاما جيل ٢٣ عاما
تجربة الانتقال من وسط إلى آخر	بشكل غير مباشر عن طريق تطور ابنته	بصفة جزئية عن طريق تعلم القيادة وتعلم اللغة	تطور الوسط الريفى بعد حرب ١٩٤٠ ـ ١٩٤٤	بالنسبة للوالدين: الارتقاء الاجتماعى عن

		القومية نسبة للهجة الإقليمية الشتى مى.		طريق العمل. بالنسبة للابن: الارتقاء عن طريق الدراسات العليا.
ملحوظات			أهمية لغة سكان جنوب فرنسا. الالتقاء بين ديانتين: بروتستانتية فرنسية وكاثوليكية.	ثلاث روايات متداخلة فى داخل عائلة واحدة بخصوص بعض الأحداث والقيم.

٣ ـ تلقى المبادئ الأولية لثقافة أخرى عند الدنو منها:

٣ ـ ١ العلاقة بين الثقافات المختلفة:

نورد الآن نوعًا آخر من الوثائق التى تبرز الانتقال من ثقافة إلى أخرى. كيف لنا أن نميز هذا الطراز من النصوص؟ ونتيجة للتحليل الذى تم القيام به فى الفصل الأول[1]، فإن الانتقال من ثقافة إلى أخرى لا يتم حصريا من خلال حدود قومية، ولكن أيضًا من خلال إقامة علاقة بين أوساط ذات مرجعيات اجتماعية ثقافية مختلفة ليس هذا فحسب، وإنما أيضًا الوثائق التى تقص علينا إقامة فى بلد آخر أو التى تشير إلى اتصالات بين أوساط اجتماعية مختلفة.

٣ ـ ١ ـ ١ : الدليل والموجز: حدود هذه الوثائق:

تقدم الوثيقتان الواردتان فيما يلى ولجماهير متباينة إشارات لتجربة الانتقال من ثقافة إلى أخرى. فالوثيقة الأولى موجهة لفرنسيات (أو أوربيات فرانكفونيات) يعتزمن الإقامة فى المغرب، أما الثانية فلغير الفرنسيين (كما يشير عنوان الكتاب) من جنس الرجال الذين يقيمون علاقة مع النساء (مع الفرنسيات؟) ورغم ما يبدو عليه هذان النصان من اختلاف كبير فى غرضيهما فإنهما يجتمعان حول قبليات مشتركة فى أسلوب تفسيرهما لثقافة أجنبية.

فالتفسيرات فى الحالتين تأخذ شكل النصائح. من خلال "افعل" و"لا تفعل". وهذا هو مفهوم معيارى مقترح للثقافة الأجنبية ونوع من أنواع اللوائح التى تقدم وصفًا لمسلك نموذجى. وتأخذ المواقف المقدمة وضع النماذج قياسًا لاتخاذها مظهرًا نهائيا ومنمذجًا (لكل البائعين أظافر قذرة ويمسكون بذراع الزبائن؛ والرجل المهذب يتعين عليه دائمًا الانحناء أمام المرأة عند مقابلته لها) وتأخذ هذه المسالك الموصوفة هنا وضعية القواعد لما تتسم به من جمود فى انتظامها.

---

(١) الفصل الأول : ١ ـ ٤ الحدود الثقافية.

ويرتكز الانتقال من ثقافة إلى أخرى فى هاتين الوثيقتين على رؤية ميكانيكية، حيث يمكن إقامة التشابه بين كل موقف نلتقى به فى الثقافة الأجنبية وبين إحدى الحالات المقترحة فى هذا الكتاب. ويرجع ثراء هذا الطراز من الإصدارات إلى طابعها المطمئن. فغالبية العناوين المستخدمة تبرز طابع "الدليل" أو "مفاتيح..." "... فى جيبك" مؤلفات عدة[1]، مزيتها الرئيسية وشبه السحرية تتمثل فى نزعها الطابع المأساوى عن المجهول وفى تقديمها لنسخة مبسطة منه. وتعمل الوثائق هنا بمثابة بيان دقيق يحصر كل الحالات الممكنة[2]. ويوثق هذا السجل ضمنيا فكرة أن وصف ثقافة ما يجوز له أن يأخذ شكل القواعد، وأن المهارة الثقافية تتمثل فحسب فى تطبيقها.

مثال

الفصال

بغض النظر عن المحال الكبرى التى يتم فيها إعلان الأسعار، فإن الفصال يشيع كثيرًا فى المغرب، حيث يمكن أن يصل السعر إلى ثلاثة أضعافه فى بعض الأماكن عنه فى أماكن أخرى. (تجنب الفصال بالإنجليزية حيث قد يعتبرونك أمريكى الجنسية). تناقش حول السعر فى عدد من المحلات قبل الشراء! وأخيرًا، تحاش الفصال من أجل الفصال إذا لم تكن تعتزم الشراء.

أيتها السيدات، إذا حدث لكن يومًا فى السوق أن تعلق أحد الباعة بذراعكن فلا تعتقدن أنه ينتوى اختطافكن ولا تظهرن اشمئزازًا وأنتن تنظرن إلى أظافره. فقط، انزعن ذراعه البادئة هذه بلطف وأظهرن إشارة نفى بسيطة. وسوف يفهم.

---

(١) ينبغى التفكير ليس فقط فى دليل المهارات، ولكن فى كل أشكال الدلائل بما فى ذلك الدليل السياحى.

(٢) وهذا يتراوح بين الزهور والبقشيش، وذلك على سبيل المثال، فى دليل البروتوكول والعادات (جـ . جودوان، باريس، ستوك)، من رسائل الاعتراف بالحب إلى رسائل القطيعة، كما فى كنوز الأدب الفرنسى (س. فيل، باريس، بيلان).

أولا : أفضل وسيلة للفصال هو أن يكون لديك فكرة عن سعر الشيء الذى تريد شراءه، وإلا فسوف يدرك البائع سريعًا أنه ليس لديك أدنى فكرة عن قيمته بعرضك إما سعرًا مغاليًا فيه أو زهيدًا للغاية. وهناك تكتيك جيد هو أن تتجول فى المحل لتتوقف أمام سلعة تبدو أنك مهتم بها (وإن كنت فى حقيقة الأمر لا تهتم بها مطلقا) ثم تبدأ فى مناقشته حول سعر هذه السلعة، لتأتى بعد ذلك بلا مبالاة تصل إلى حد الاحتقار للشيء الذى يحوز اهتمامك حقًا وتسأل عن سعره كما على سبيل السخرية. فإذا كنت قد استطعت توجيه نظر البائع إلى هذه السلعة الأولى التى بدا عليك طمعك فيها، والتى قدرها بسعر يرتفع عن الشيء الذى تهتم به، فسوف يقول لك البائع إن هذه السلعة الثانية لا تساوى شيئًا، وسعرها بخس فى حين أن السلعة الأولى قديمة وذات قيمة. وكلمة "قديم" (التى يتداولها البائعون كثيرًا) تعنى فى المغرب من عشر إلى عشرين سنة على أكثر تقدير، أما القطع الجميلة فقد اتخذت أماكنها فى المتاحف منذ زمن بعيد وبالذات لدى المتعاونين الذين يسكنون المغرب على الدوام، منذ أجيال عديدة مضت ولديهم من الوقت والإمكانيات ما يتيح لهم شراءها.

دليل المتسكع، شمال إفريقيا
باريس، هاشيت، صـ ٢٤ ـ ٢٥



مثال

إن أسلوب إظهار الفرنسيين لاحترامهم وحبهم للمرأة ـ والمشهور بالملاطفة الفرنسية للنساء ـ ظل ولأمد طويل للغاية موضعًا لافتخارهم.

ما الذى بقى اليوم من كل ذلك؟ يقول البعض: لا شيء يذكر. فالنساء لم تعد تحظى اليوم بكل مظاهر الاحترام التى كانت تحيط بهن فى الماضى (على الأقل تلك اللاتى كن ينتمين إلى الأرستقراطية، فلدى النساء من طبقة الشعب، كان الكفاح الدائم ضد البؤس يعطى هذه "الملاطفة" مظهرًا آخر).

ولكن من كل هذه التقاليد، ظل هناك الآلاف من التصرفات الصغيرة لتذكر بأن المرأة ليست جديرة بالاحترام فحسب (حيث يتعين إظهاره لها فى مختلف الظروف) بل ينبغى أن تحظى بكل حماية لأنها كائن هش وغال.

ويتحتم على كل رجل مهذب للغاية - حتى فى يومنا هذا - أن يراعى هذه العادات وإلا اعتبر شخصًا وقحًا وفظا.

فى الشارع: كما أن هناك قانون مرور يحكم سلوك قائدى السيارات هناك أيضا مدونة سلوك مع النساء يجدر احترامها.

- التقيت بامرأة تعرفها.

- تقوم بتحيتها (صـ ٧).
- إذا كنت فى ممر ضيق، أفسح لها الطريق واتركها لتمر.

- إذا تجاوزت امرأة تعرفها.

- تقوم بتحيتها (صـ ٧).
- تراعى بصفة عامة ألا تدفعها وألا تضايقها. وإذا صادف أن كنت متعجلاً أو كنت فى ممر ضيق أو فى مكان مكتظ بالبشر، فعليك أن تستأذن منها: "عفوا، سيدتى / بعد إذنك، سيدتى...".

إذا تقابل طريقك مع طريق سيدة: يتحتم عليك أن تتركها تمر.

ملحوظة: ترافق (أنت السيد) سيدة فى الشارع جرى العرف أن تتركها تسير فى محاذاة واجهات عرض المحال.

إذا حدث تزاحم ما، سوف تمر أمامها لتفتح لها الطريق.

- فى السلم/ نشير هنا إلى بعض النقاط:

- عند الصعود، تصعد المرأة أولاً إذا كانت برفقة رجل.

- عند الهبوط: يهبط الرجل أولاً.

- وإذا التقى رجل وامرأة فى سلم ضيق، سوف يكون على الرجل التوقف والتنحى جانبًا ليتيح للسيدة المرور.

- *فى المصعد: إذا كان هناك أشخاص كثيرون، فإن من ينزل الأخير يصعد الأول وبذلك لا يسبب أى إزعاج للآخرين.*

- *إذا كان الرجل وحده مع سيدة، فسوف يتركها تدخله وتخرج منه.*

- *فى المطعم: قد يقرر رجل وامرأة الذهاب معًا إلى المطعم أو قد يدعو الرجل المرأة إلى المطعم.*

ج. فينيه: فن الحياة فى فرنسا
باريس، هاشيت (١٩٧٨)
أدوات، صـ ٣٦ ـ ٣٧

بالطبع، فى المثالين المقدمين هنا، يبسط الكتاب هنا معياراً شديد الملاءمة لتحليل الاختلالات الممكنة عند الانتقال من ثقافة إلى أخرى: العلاقات بين الرجل والمرأة والأدوار الاجتماعية المخولة لكل منهما من خلالها. إلا أن الكتاب - الذين يقومون هنا بدور المخبرين والبادئين تقريباً - يستخدمون مبادئ ("يتحتم") لوصف ممارسات وينتجون أنماطًا نظرية مغلقة (يوصف الفصال على أساس أنه متتابعة خطية لأشياء يتحتم القيام بها).

إذن، تتميز المهارة الثقافية لمولود ثقافة ما بقدرته على تفسير موقف على أنه حالة غير مسبوقة وخاصة، وعلى إعداد أوجه الانتظام وفقا للحيز الحالى وللوقت الآلى[1]. وفى هذه الحالة، تتمثل المهارة الثقافية فى معرفة كيفية التكيف وليس فى التنفيذ الأمين لخطة متفق عليها.

(١) فى مجال الخلط بين "قواعد" و"أوجه انتظام" انظر: ب. بورديو، المعنى العملى، صـ ٦٧ ـ ٦٨ والذى يقتبس من ب. جيف قوله: "لنعتبر الفرق بين "يصل القطار عادة بعد موعده بدقيقتين" و"تقضى القاعدة بوصول القطار بعد موعده بدقيقتين": (...) يوصى هذا المثال الأخير، أن تأخر القطار دقيقتين عن موعده يأتى فى إطار سياسة أو خطة (...) فالقواعد تحيل إلى خطط وسياسات والحال ليس كذلك بالنسبة للعادات".

٣ ـ ١ ـ ٢ : التجربة الشخصية المعدة للسرد:

النصوص المقدمة فيما يلى ليست إلا نماذج لعائلة ضخمة من الوثائق ـ النصوص الخاصة بتلقين ثقافة أجنبية ـ يتحتم على مدرس اللغة أن يختار من داخلها إذا كان يريد تقديم معرفة عملية لتلاميذه. ويجدر التمييز بين إغراء[١] النصوص التى تزعم البوح بكل شىء وبمنتهى البساطة وبين المدى الحقيقى للمعارف التى يتم وصفها.

وفقًا لأى معايير، يستطيع مدرس اللغة اختيار الوثائق الملائمة للفصل؟ وفى الوثيقتين التاليتين، يأخذ الانتقال من ثقافة إلى أخرى شكل الشهادة. ويكون أى اهتمام بالتعميم مستبعدًا قياسًا؛ لأنه قد أصبح واضحًا بالنسبة للقارئ أن الأمر يتعلق بتجربة فردية وخاصة. يقدم النص الأول مؤشرات تتيح تمييز المؤلفة اجتماعيا: فهى باريسية وليست مغربية، وهى قادرة على تحديد قراء بعض الصحف مثل "لوموند" و"لوكانار أنشينيه" وأن تنزع ملابسها بالكامل أمام أشخاص مجهولين دون أن يمثل ذلك تجربة مخيفة؛ هذا بالنسبة للنص الأول، أما فى المقتطف الثانى، فإن الراوية يميزها جنسها وعمرها التقريبى وبعض المؤشرات المتعلقة بأصلها الاجتماعى.

مثال:

فى حمام القديس بولس، تجرى الأمور كما فى السينما. تأخذ تذكرتك فى الشباك، ثم تقفز الدرج لتصعد للدور الأول. هناك، ومن خلف هذا المكتب الخشبى الكبير الذى يخدم على قاعة الطعام وصالون الشاى، تدعوك فرانسوا إلى إيداع الأشياء الثمينة كافة (حلى، محفظة... إلخ) لتكون محل عنايتها، وبعد ذلك تقودك فرانسوا إلى متاهة غرف خلف الملابس، حيث تخلعين كل شىء لتكونى أقرب للطبيعة: هنا، المكان مخصص للنساء فقط، على الأقل يومين أسبوعيا.

---

(١) فى سوق النشر، لا يستهان البتة بالنتائج المالية والتجارية.

عند المشجب، تركت جلدى الباريسى: معطفى الواقى من المطر الذى يقطر ماء، وتنورنى المستقيمة، وجوربى المسرول، "ما شان" الذى يخنق خصرى. صندل وقميص وعصبة رأس مقدمة من الدار أعطتنى مظهر راهبات الفقراء. وعندما جاءت سيمون لإحكام غلق حجرة الثياب من ورائى، لم أكن أملك شيئًا إلا جسدى.

استمرت سيمون فى اقتيادى وهى التى حكمت على بأننى مستجدة من أول نظرة رمقتنى بها. وهبطت إلى جهنم السعيدة. الحيرة الأولى: الدش. الحمام واحد من الطقوس. ولا يحق لشخص دخوله لو لم يكن نظيفًا تمامًا. نصف دستة من السيدات كما ولدتهن أمهاتهن يتعاملن مع الصابون ومع قفاز من اللبلد تحت سيل الماء المنهمر من السقف. ما من أحد ينظر إلى، كل منهن يهتم بنفسه وليس بالآخرين. وانتهى بى الأمر إلى أننى أسقطت قميصى واختلطت بعملية الاغتسال الجماعى. ابتسمن لى على سبيل عربون التعارف.

وفى أعقاب البرودة المنعشة جاء دور حرارة القاعة. كنت نصف ممددة على متكأ خشبى وأنا أراقب جاراتى خفية: تحت القباب المخصصة للتدليك، كان بعضهن يتفرجن بقفاز اللبدة أو يتدلكن دواليك بالزيوت المعطرة. وفوق المتكئات المحيطة، يقرأن صحف "لوموند" أو "لوكانار أنشينيه" وهن يطلقن التعليقات. اخترقت القاعة برصانة سيدة مسنة وهى ترد على التحيات بإيماءة رأس. وفى الديانة اليهودية، يمثل الحمام تطهيرًا لا غنى عنه بالنسبة للنساء. إلا أن الغالبية تبدو اليوم وكأنها جاءت لرفاهيتها.

فى القاعة التالية، أخذ حمام البخار مظهرًا فتانًا لربما بسبب الموسيقى المنتشرة أو البخار الذى يتعلق كالهالة بالمصابيح والأجساد. وفوق المصاطب الحجرية تنطمس الأشكال لتحرف المناظير. وللنزول على الأرض مرة أخرى لا شىء يساوى بعض التدليك بالماء المتدفق أو غطسة فى مسبح الماء البارد.

وفى أعقاب حمام التعريق والمسبح، جاء وقت الاسترخاء: سيدتان شاباتان، وقد غطى وجهيهما قناع وردى اللون ورمادى تثرثران على حافة المسبح فى الوقت

الذى استغرقت فيه ثالثة فى النوم، وقد تدثرت فى بطانية على كرسى الاستراحة، وفى هذه القاعة الأخيرة. كان الجو أقل ثقلاً ومنعشًا تقريبًا: أشبه بالواحة بعد عبور الصحراء. واعتبارًا من الساعة الثامنة، كانت سيمون تمر للحصول على طلبيات وجبة العشاء. وفى حوالى الساعة الحادية عشرة، تجدين نفسك بالخارج، مسترخية والبشرة ناعمة كردف الرضيع.

هـ. ميشلينى حمام ونجار فى باريس جى.
دليل المتيمين بباريس/ باريس، تليراما،
عدد خاص (١٩٨) صـ ١٦

مثال:

أتأخر غالبًا من خمس إلى عشر دقائق، تنسى أمى إيقاظى، والغداء ليس معدا، فردة جوربى بها ثقب يتحتم خياطته، وزر ثوبى سقط وينبغى تركيبه وأنا مرتدية إياه."لا يجوز ذهابك على حالك هذه!" أبى قفز مسرعًا على دراجته ولكن انتهى الأمر، وبدأ اليوم الدراسى . طرقت باب مكتب المدرسة وأنا أتخفى. "دينيس لوسوز. اخرجى!" خرجت بلا قلق. عودة ثم إعادة اختفاء من جديد. ثم أصبح صوتها صغيرًا: "اخرجى مرة أخرى. نحن لا ندخل هكذا!" عاودت خروجى هذه المرة، وتوقفت عن الاختفاء والظهور. ضحكت الفتيات. لا أدرى كم مرة جعلتنى أدخل وأخرج. كنت أمر أمامها دون أن أفهم شيئًا . وفى نهاية الأمر، نهضت من مقعدها، وقد زمت على شفتيها . ثم قالت: "إنها ليست طابونة هنا! يعتذر الإنسان لأهم الأشخاص عندما يكون متأخرًا ! وأنت، على أية حال، دائمة التأخير. تعالت قهقهة الفصل. كظمت غيظى، كل هذا السيرك لهذا الأمر، لا لشىء، علاوة على ذلك، لم أكن أعرف شيئًا! "لم أكن أعرف شيئًا يا آنستى الآن عليك معرفة ذلك ! وكيف ؟ أبدًا لم يذكر لى شخص ذلك فى المنزل. ندخل وقتما نشاء، وأبدًا لا يكون الشخص متأخرًا فى القهوة. من المؤكد أن بيتى أشبه

بالطابونة. شعرت بغصة فى قلبى لأمر ما. لا أفهم له سببًا. المدرسة، اللعب الساخر وغير الحقيقى بات معقدًا. تجمدت القمطر ويات الموقد تتصاعد منه رائحة الدخان بقوة. أصبح كل شىء حاضرًا، يحف به خط ثقيل. جلست من جديد، وأشارت إليه بإبهامها مبتسمة: "يا صغيرتى، أنت مغرورة. كنت لا تريدين، نعم لا تريدين أن تلقى علىّ تحية الصباح!" انتابها الجنون. لا أستطيع أن أقول لها شيئًا، حديثها يفتقد التركيز، وهى تخترع. بعد ذلك كنت أقول لها فى كل مرة سبب تأخرى، الزر أو الغذاء غير المعد أو تسليم بضاعة فى الصباح. وكنت ألقى عليها التحية. كانت تنفث بفمها دون التفوه بكلمة. وذات يوم انفجرت قائلة: "كيف ترتب والدتك حجرتها فى منتصف النهار كل يوم؟ - حسب الظروف أحيانًا بعد الظهر وأحيانًا لا ترتبها البتة ولا يكون لديها وقت". طفقت أحاول التذكر. "أتسخرين ممن حولك؟ أتعتقدين أننى أهتم برواياتك؟" الفتاة المجاورة لى تطلعنى على كل شىء. الفراش، يتم ترتيبه فى الصباح يا إلهى... كل صباح." أنت تسكنين حتما منزلاً عجيبًا! "استدارت الفتيات الأخريات وتهامست فيما بينهن. ضحكات وسعادة ثم انقلبت الأمور فجأة كما يحمض اللبن غير الطازج. نظرت إلى نفسى، رأيت نفسى غير مشابهة للآخرين. لا أريد أن أصدق هذا. لماذا لا أكون مثلهن؟. غصة أخرى. اغرورقت عيناى بالدموع. الأمر مختلف عن ذى قبل. إنه الذل. فى المدرسة، تعلمته وشعرت به. هناك بالطبع من عرفوه بعض المعرفة. لم أكن أشعر بهم. لم أكن أعير اهتمامًا لذلك. كنت قد أدركت للتو أن الأمر مختلف عما هو سائد فى بيتى، وأن المدرسة لا تتحدث كما والدى؛ ولكننى ظللت طبيعية، فى بادئ الأمر كنت أخلط كل شىء. إنها ليست طابونة يا آنسة لوسور! ألا تعلمين إذن أن... فلتعلمى أن... سوف تعرفين أن... إلا أن المدرسة هى التى كانت مخطئة كنت أشعر بذلك. دائمًا غير دقيقة. وعلى أية حال، عندما كانت تقول: "أيسمح لك والدك أو تسمح لك والدتك بالدخول دون طرق الباب؟ "كانت بفصلها بين الكلمات تعطى الانطباع بأنها تتحدث عن أشخاص مجهولين تمامًا، كما لو كانت تتحدث عن صورة منسوخة منى تتراقص من ورائى. كان

يتحتم على والدى أن يكونا صورة منى، كان الأمر سيكون يسيرًا . المشكلة أنهما كانا أبعد من ذلك هى بالتأكيد حديثها غير صائب.

أ. ارنو، الخزائن المغلقة
باريس، جاليمار (١٩٨٥) ، فوليسو،
رقم ١٦٠٠ ، صـ ٥٨ إلى ٦٠

معا، تستبعد التجربتان محل الوصف المبدأ (مثلاً، يتحتم فى الحمام أن) ولكنهما تصفان أوجه التخبط والفشل المرتبطة بالاكتشاف "انتهى بى الأمر إلى أن أسقطت قميصى"، "أراقب جاراتى خفية"، يبدو أن الغالبية جاءت هنا من أجل..." وهنا يأخذ بالأحرى مسار تعلم الأوليات فى حيز ثقافى مجهول (الحمام أو البورجوازية الصغيرة فى إحدى مدن الضواحى) مظهر :

- بحث صريح عن أشكال الانتظام التى تمثل تآلفًا مع وسط خاص (كيف يعبر التطابق عن نفسه فى هذا الحمام الباريسى أو فى مدرسة ابتدائية ترتادها نخبة مدينة فرنسية فى الضواحى؟).
- لجوء فرد لمخبرين فى المكان ذاته (سيمون فى الحمام وزميلات الفصل).
- انخراط شخصى يؤدى أحيانًا بالفرد إلى أن يدفع ثمنه من شخصه، وإلى أن يسيطر على أفكاره المسبقة وعلى محرماته، وإلى أن يجد نفسه فى موقف الصراع مع مرجعيات ثقافته الأم.

إذن، فالانتقال من ثقافة إلى أخرى يأخذ صراحة شكل المواجهة مع موقف جديد يتعين على الأجنبى تعلم التواؤم من خلاله، فلقد كان من الممكن لوصول المرء إلى الحمام للمرة الأولى أن يلتهم أحد الكتب المدرسية المعنية بفن العيش ولكان وجد فيه الإستراتيجيات التى تؤهله لقياس نفسه بصفة شخصية مع الجديد. عندما يأتى الانتقال من ثقافة إلى أخرى من خلال سرد لتجربة فردية، فإن هذه المغامرة سواء أكانت صعبة أم صادمة أم على العكس من ذلك مشرحة،

فإنها تأخذ صراحة ما هى عليه أى الاكتشاف، على مراحل متدرجة، لسياق مجهول. ويمكن لنا أن نلحظ إلى أى حد يغيب هذا البعد عن النصين الأولين اللذين تم تقديمها واللذين يحملان تصورًا مهدئًا للعلاقة القائمة بين ثقافتين، والتى تعبر عن نفسها من خلال "ينبغى" و "يكفى".

وكما سبق وذكرنا، فإن النفاذية بين ثقافات مختلفة تكون باللغة النسبية(1). إن الوثائق التى تتناول وهم شفافية الأحداث الثقافية إنما هى تشيع الاضطراب والخلط فى عقول التلاميذ قياسًا إلى أنها لا تقدم إلا قواعد مصحوبة - احتماليا - باستثناءات تكون فيها هذه الأحداث نتاجًا لوجهة نظر خارجية وتستدعى درجة من درجات العمومية. ويخفى هذا الطراز من الوثائق الصعوبة الملازمة للانتقال من ثقافة إلى أخرى بالنسبة للأجنبى والمتمثلة فى إقامة علاقة شخصية مع حقيقة خاصة. وعندما نقدم للتلاميذ وثائق يظهر فيها هذا البعد بشكل صريح، يمكن لنا أن نعلم فى الدرس تنويع الحالات المختلفة وتنميط الإستراتيجيات الممكنة وإحصاء الظروف المشجعة على إرساء اتصال إيجابى مع ثقافة أجنبية أى باختصار تعلم كيفية تحمل مخاطر ورهانات العلاقة بين ثقافتين مختلفتين بشكل واضح.

٣ - ٢ - الانفصام:

يجوز للوثائق التى تتناول الانتقال من ثقافة إلى أخرى أن تمثل مجموعة دونية بداخل النوع الثالث من الوثائق التى نقدمها هنا. حتى وإن مثلت العلاقة مع ثقافة أجنبية تجربة ناجحة، فإنها يمكن أن تمثل فى حد ذاتها فقدانًا للتوازن.

٣ - ٢ - ١ مفهومه وتفسيراته باللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية:

مفهوم الانفصام ثرى اجتماعيا قياسًا إلى أنه يتيح معرفة بالحياة اليومية ليس، كما فى الماضى، من خلال أوجه الانتظام فيها وطقوسها، ولكن من خلال

(١) الفصل ٣ : ١ - ١ عدم قابلية الاتصال النسبية بين أفراد ينتمون لثقافات مختلفة.

ما بها من انشقاقات؛ على غرار ما يقوم به الجيولوجى الذى يحلل عند قيامه بوضع مخطط لصدع أو لمختلف طبقات القشرة الأرضية. ومن هذا الانفصام يمكن أن تبزغ الظواهر الكامنة والضمنيات التى يتألف من حولها تواطؤ المجموعة. وهكذا، يتم إدراك الحياة اليومية فى ديناميكيتها - **من خلال الانتقال من السرى إلى المكشوف ومن المحتمل إلى الواقعى** - ويقول جورج بالانديه: "إن الحياة اليومية ليست فقط الحيز المكانى لإنجاز أنشطة متكررة ولكنه أيضًا مجال للتجديد"(1).

وقد أشار بالفعل بعض المنهجيين للفرنسية بوصفها لغة أجنبية إلى المزايا التربوية للانفصام دونما إبراز هذه النقاط نفسها. وقد قام ج. ميشو و. مارك باستخدام مصطلح الأزمة للتركيز بعد ذلك على تفكير حول التجهيزات الكبرى التى تم إرساؤها فى المجتمعات الغربية(2). فلقد تولد عن تعبيرات مثل "أزمة نقدية" و"أزمة تشغيل" و "أزمة طاقة" استخدام عبارة "أزمة حضارة" وهى أعم وأكثر ضبابية أيضًا. ومن خلال تعبير الأزمة، أبرز ج. ميشو و و. مارك أنه يمكن وصف ثقافة من خلال اختلالات هياكلها الاقتصادية والاجتماعية والسياسية.

وعندما يقترح أ. روبوليه دراسة مفهوم "الدراما الاجتماعية" فإنه يركز على الانفصام من زاوية أخرى تتمثل فى موقف نزاعى تولد عن تعارض بين "منطق لا يحظى من الأفراد بأى إدراك فكرى "وبين مبدأ الاختراع (إبداع الجهد البشرى وقدرة تعديل المعطيات التى أرساها التقليد)(3). ويستخدم التعريف الأول

---

(1) ج بالانديه. G. Balandier: محاولة تعيين هوية اليومى فى Cahiers Internationaux de Sociologie باريس (1983) P.U.F، المجلد Lxxxiv ، علم اجتماع اليوميات، صـ ١١.

(٢) ج. ميشو، و. مارك Michaud et Marc: نحو علم حضارات، بروكسيل ، دار نشر كومبلكس (١٩٨١).

(٣) ج، دوفينيو، J. Duvignaud : شبكة باريس، جاليمار (١٩٦٨) مقدمة واللغة الضائعة، باريس P.V.F (1973) صـ ٣٦ اقتباس أ. لو بيهان، مفهوم الدراما ومقاربة النص فى الحضارة Le François dans Monde باريس، هاشيت، لاروس (أبريل ١٩٧٩) ، رقم ١٤٤ ، صـ ١٣٠.

الذى قدمه عالم الاجتماع جان دوفينيو للدراما الاجتماعية التعارض بين خاص وعام:

"يقصد بالدراما (وهو لفظ نتمنى تجريده من كل تفسير "مأساوى") فى آن واحد - كما نعتقد - الواقع القابل للمراقبة والمعرفة التى يأخذها الواقع الاجتماعى، المنخرط فى عمل محدد، من موقفه الخاص فى إطار أو وسط محدد بصورة تتراوح فى شدتها"(1).

وتبرهن الأمثلة التى يقدمها عالم الاجتماع (طلب الزواج والمغازلة والقطيعة والإضراب والاحتفال الدينى وجلسة محكمة وانتخابات) على أن المفهوم لا يشمل الحدث الاستثنائى وغير المسبوق، وأن معناه مجرد من كل ما هو مأساوى أو فظ. وقد تمت صياغة عدد من المقترحات التربوية استنادًا على هذا المفهوم للكلمة(2).

---

(1) ج. دوفينيو، J. Duvignaud مقدمة علم الاجتماع، باريس، جاليمار (1966) مجموعة "Idées" اقتباس أ. بولوليه A. Reboullet م ، الدراما الاجتماعية، مفهوم جديد فى الحضارة : Le Français dans le Monde باريس، هاشيت، لاروس (أكتوبر 1977)، رقم 132 ، صـ22.

(2) نذكر من بين هذه المقترحات التى تم نشرها:

- ج. كونيل G. Quenelle ، الزواج فى : Le Français dans le Monde ، باريس، هاشيت، لاروس (أكتوبر 1977)، رقم 132 ، صـ 24 إلى 34.
- ر. بوشو، ب أفريل و م. بلوتيل R. Peucheu, P.Avril و M. Blondel " دورى " الأمتين (أو انتخاب تشريعى فى فرنسا) فى: Le Français dans le Monde، باريس، هاشيت، لاروس (يناير 1978) ، رقم 134 ، صـ 25 إلى 46.
- أ. لو بيهان. A. le Bihan ، انفصام/ من أجل استخدام مفهوم الدراما فى تعلم الحضارة اعتبارًا من نصوص أصلية فى Le Français dans le Monde باريس، هاشيت، لاروس (أبريل)، رقم 152، صـ 56 إلى 68.
- ب لوهيزيك B. Lahezic د ج. م بيريزا J.M. Perusat، دراما اجتماعية، الموت فى Le Français dans le Monde باريس، هاشيت، لاروس (أبريل 1982)، رقم 168، صـ 26 إلى 31.
- ج. جيرو C. Girod وس ليوتو S. Lieutaud الإحالة إلى المعاش فى Le Français dans le Monde باريس، هاشيت، لاروس (يوليو 1978) ، رقم 138، صـ 21 إلى 28 ، نشر فى B.E.L.C تحت عنوان أن تصبح مسنًا فى فرنسا.

مثال:

الأخدود

(تدوين)

المقطع الأول:

جورجيت تطعم الفراخ

جورجيت: صغير... صغير... صغير

جورجيت (صوت خلفى): القصة التى سأرويها عليكم حقيقية. وهناك مؤشرات غير خادعة. وفى هذا الصباح، كان الدجاج يفرمنى.

المقطع الثانى:

الإفطار فى المطبخ. ترك إيميل اللبن يفيض من الإناء. هو يقوم بالحلاقة.

جورجيت: أمرتك أن تراقبه! من المعروف أنك لست من يتولى تنظيف الموقد! آه يا إلهى (موسيقى).

المقطع الثالث:

إيميل يخرج البقر

جورجيت: "صوت خلفى" : نعم. كانت بداية سيئة. وإن لم تكن أكثر سوءًا من غيرها من الأيام. منذ شهرين والأمور كلها تجرى باختلال. كنا بالفعل فى شهر سبتمبر، وكان إخطارنا قد بلغ غايته، كان يتعين علينا الانتقال إلى مسكن آخر قبل نهاية الشهر الجارى. تبديل المسكن لفظ خاص فعلاً بالمدينة. بالطبع إخلاء شقة عمل لا يمكن إلا أن يكون شاقًا! ولكن هناك المزرعة ومخازن الغلال والحيوانات والأشجار.. كل هذا لا ينقل!

المقطع الرابع:

إيميل يستعد للذهاب لرؤية العمدة

جورجيت (صوت خلفى): لربما كان هناك حل. كان للعمدة الذى ينعم بمركز طيب دين تجاه إيميل. آه ليس مالاً بالطبع. إنه دين قديم كما يقول إيميل. قصة يعود تاريخها إلى نهاية الحرب فى هذا الصباح. كان إيميل سيطلب منه التدخل لصالحه.

المقطع الخامس:

عند العمدة.

العمدة: أنت تعلم أننى لن أتردد أبدًا بالنسبة لك. ولكن هنا، حاولت كل شىء وما من شىء بوسعى القيام به.

المقطع السادس:

إيميل يعود إلى المزرعة مستقلاً سيارة قوة حصانين.

جورجيت (صوت خلفى): لقد استشعرت هذا الرفض، ولكنه كان ضربة قاصمة بالنسبة لإيميل. كان قد عاش طيلة حياته بهذا الدين على سبيل التأمين: "إذا حدث يوما وأصابنا مكروه بوسعى أن أعتمد عليه. إنه يدين لى بذلك".

ولكنه أبدًا ما كان يطلب منه شيئًا أيا كان. كان دائمًا يستبقى نفسه لوقت لاحق.

إيميل يوحل فى الطريق الصغير المؤدى للمزرعة

إيميل: آه

المقطع السابع:

جورجيت فى فناء المزرعة تقوم بتسخين الماء لنتف ريش الفراخ.

جورجيت (صوت خلفى): لم تكن مزرعة نموذجية، ولكن كان هناك ارتباط بها. بها ولد إيميل. فى البداية كنت أشعر فيها بالملل، ولكن شيئا فشيئًا تعودت على ذلك

جورجيت: أتحضرين الآن؟

إيميل: لقد وقعت فى الحفرة !

جورجيت: يا لك من حمار ! هل كنت فى حاجة للمرور من هناك؟ ولكنك أنت أقوى من الآخرين. والآن سوف نتلفظ بالحماقات على مدى الساعة!

جورجيت: (صوت خلفى): هذا هو إيميل كما أعرفه. كنت سأصب جم غضبى عليه هذه هى المرة الثانية خلال هذا الأسبوع التى ينزلق فيها إلى هذه الحفرة.

المقطع الثامن:

رحيل بالجرار: إيميل لا ينتظر ركوب جورجيت لينطلق.

جورجيت: أنت على عجل الآن؟

ربط إيميل السيارة بقوة الحصانين بالجرار.

إيميل: تراجع.. تراجع.. تراجع .. ولا تفعلى كآخر مرة...

هيا!

قطرت جورجيت السيارة بقوة حصانين، ولم تتوقف حتى بلوغ فناء المزرعة

إيميل: توقفى. توقفى.

جورجيت: بالله، لن أفعل شيئا.

إيميل: توقفى، عليكِ اللعنة. توقفى، بالله عليكِ.. توقفى !!

جورجيت (صوت خلفى): كلما زاد صراخه زادت رغبتى فى عدم التوقف. لا أدرى ما الذى حدث فى رأسى. ولكنى لم أكن أستطيع التوقف عن فعل ذلك. كثير من التعب... كثير من القلق. ينبغى أن يخرج ذلك بأسلوب أو بآخر.

(موسيقى)

إيميل: لا شيء على ما يرام؟

جورجيت: هكذا على الأقل لن يكون عليك أن تستأنف هذه البلاهات.

المقطع التاسع:

إيميل يمارس أنشطته اليومية: يأخذ قسطًا من القيلولة فى مخزن غلاله ويحتسى كوبًا من النبيذ ويمر أمام بركة البط.

جورجيت (صوت من خلف): إيميل لم يعد على حاله، أمر لا يصدق ما الذى يمكن للأيام أن تغيره فى الإنسان؟. لم يعد يشتهى شيئًا فى هذه الحياة.

كان عمله يصيبه بالضجر، وكان أصدقاؤه المحبوبون قد ودعوا هذه الدنيا. لو كان أحدهم قد أخبرنى وأنا بعد فى العشرين من عمرى بأننى سوف أعيش حتى يومنا هذا كنت لم أصدقه.

أمسك إيميل بعنق جورجيت.

جورجيت (صوت من الخلف): لا أستطيع القول إننى كنت بائسة، ولكنى كنت قد تخيلت شيئًا آخر. لا أكثر ما ينقصنى هو الأطفال. رحلوا جميعهم إلى المدينة.

تلاقى إيميل وجورجيت فى الفناء. هو يدفع بالمنقلة وهى تحمل دلوين.

جورجيت (صوت من الخلف): اليوم أيضًا ما زلنا نتلاقى. ولكن إلى متى؟ حتى الكلبة تبدو بائسة. ويوم الأربعاء يستلزم ذبح الدجاج للسيدة روكار.

يحاول إيميل أن يمسك بدجاجة.

جورجيت (صوت من الخلف): ودائما تحدث المسرحية نفسها حال محاولة الإمساك بها. وإيميل لم يعد فى العشرين من عمره حتى لنظن أن الدجاج يعرف ذلك.

إيميل يساعد جورجيت فى ذبح الدجاج ونتف ريشه.

جورجيت (صوت من الخلف): ينبغى القول إننا قد منينا بالعديد من أشكال خيبة الأمل! وبالذات إيميل. وقد أراد شاب مغادرة المزرعة والاتجاه نحو التجارة. وفى الواقع إننى أعتقد أنه لم يرد قط التجرؤ فعلاً على ذلك. إلا أن مأساته كانت هذه السياسة الرديئة.

وفى عام ٣٦ ، كان يحمل الراية الحمراء. وقد اعتقد أن العالم سوف يتغير فى أعقاب الحرب... "أؤمن بالإنسان" عبارة كان يطلقها إيميل. " أنا اشتراكى، ولكنى لست شيوعيا" كان يمضى كل وقته عند هذا وذاك فى محاولة لإقناعهما.

المقطع العاشر:

جوزيف يصل فوق دراجة بخارية فى فناء المزرعة ويتحدث إلى إيميل.

جورجيت (صوت من خلف): جوزيف شقيق إيميل. إنه أول جيراننا. ولده يعمل معه والأمور فى مزرعته تسير على نحو ليس بالسيئ. هو. شيوعى ويهتم بالنقابة. يقلد جوزيف الرجل الذى يحمل السكين بين أسنانه رمزًا للشيوعين.

جورجيت (صوت من خلف): إنه ليس شيوعيا ممن كانوا على ذوق العصر الماضى. إلا أن إيميل يشك فى ذلك. "إنهم دائمًا على ما كانوا عليه، لم يتغيروا" هكذا كان يقول. أنا. أحبه فعلاً.

جوزيف (لإيميل): طيب. إذن تفعل كما تشاء. هه ؟

ذهب جوزيف ليلقى على جورجيت بتحية الصباح

جوزيف (لجورجيت): صباح الخير يا جورجيت. هل كل شىء على ما يرام؟

جورجيت: على ما يرام وأنت؟

جورجيت على ما يرام كما يقول المسنون. هناك دجاجة جيدة هناك!

جورجيت: أتريد واحدة؟

جوزيف: لا . شكرًا . فى تلك اللحظة هناك دجاج بالمنزل إذن. العمدة سوف يأتى غدًا . أليس كذلك؟

جورجيت: بلى. نحن ننتظره.

جوزيف: أتعلمين يا جورجيت. لقد أخبرته لتوى، يكفى أن يسجل اسمه فى النقابة، وبعد ذلك قد يكون فى وسعنا محاولة القيام بشىء.

جورجيت: أنت تعرفه. لن يغير رأيه فى مثل هذا العمر.

جوزيف: أنا أعرف كيف هو! حتى وإن لم يكن متفقًا معنا فهو على الأقل من جانبنا . هذا لو كنت وحيدًا، أتفهمين؟ ولكن الأمر مختلف بالنسبة للآخرين. وما دام ليس معنا سوف لا يتحركون. وبدونهم، أتفهمين؟ لا أستطيع القيام بشىء.

جورجيت: إنه عنيد جدا . كما أنه مغرور بدرجة كبيرة تحول دون قيامه بتغيير آرائه.

جوزيف: هل قال لك ما ينوى القيام به؟

جورجيت: لا . لا أعرف. أنت تعلم أنه ليس شديد الثرثرة فى هذه الأيام

المقطع الحادى عشر:

إيميل يسير بطول بركة البط.

جورجيت (صوت من خلف): ولكنى كنت أفهم يا إيميل. لو كان قبل عرض جوزيف لكانت حياته قد انعدم معناها .

إيميل يدخل البقر

إيميل: هيا، هيا، هيا .

جورجيت (صوت من خلف): كنت أشعر بشىء من العزاء لرؤيته يدخل الأبقار. كان اليوم قد قارب على الانتهاء. إيميل: إلى الأمام.. إلى الأمام... إلى الأمام... هيا.

المقطع الثانى عشر:

العمدة يصل مستقلاً سيارة

جورجيت (صوت من خلف): فى تمام الساعة التاسعة من اليوم التالى، وصل العمدة برفقة المالك الجديد.

العمدة: صباح الخير، جورجيت.

جورجيت: اعذرنى، سيدى العمدة. ولكن يدىَّ متسختان.

العمدة: هل زوجك فى الناحية؟

جورجيت: من المرجح أن يكون فى مكان بعيد للغاية. إيميل: إيميل! هو عنيد ولكنه ليس بعد أصم. إيميل! تفتح باب الإسطبل وتجد إيميل مشنوقًا آه.... إيميل... إيميل!

موسيقى

المقطع الثالث عشر:

العمدة: يا للخسيس! لقد شنق إيميل نفسه.

جورجيت: إيميل.. آه !

العمدة: لا تبقى هنا... جورجيت !

العمدة والمالك الجديد فى الإسطبل

العمدة: لقد استشعرت ذلك. يا للأبله.

جورجيت (صوت من الخلف): العمدة لم يكن قد قام بشىء للحيلولة دون عملية البيع هذه. على النقيض.

جوزيف: يا إلهى ! آه أيها السادة، أنتم مسرورون! لقد نجحتم، يا فريق القذرين!

المالك: إذن، هيا، نترك المكان!

غادر العمدة والمالك.

المقطع الرابع عشر:

نفهم أن إيميل تظاهر بالشنق.

جوزيف: لم يكن يستحق ذلك... إيميل!

إيميل: فك وثاقى، بالله عليك. بدلا من أن تأخذ مظهر المغفل. فك وثاقى بالله عليك!

جورجيت/ إيميل ! ما الذى فعلته؟ ولكن لماذا فعلت ذلك؟

خرج إيميل من الإسطبل واستقل سيارته بالحصانين.

جورجيت وجوزيف: لا تتظاهر بانك أبله إيميل. ابق معنا يا إيميل! ابق يا إيميل! تعال! توقف يا إيميل، ولكن توقف. غاص إيميل بقدميه فى الوحل من جديد فى طريق الغابة.

إيميل: آه. بالله عليك بالله عليك. فوضى الله! واحد من جديد. آه. ما هذه البلادة؟ آه. يا لها من فوضى!

(موسيقى)

جورجيت (صوت من خلف): هذه القصة. إنها مستمرة منذ عامين، ولم ننتقل من مسكننا. ولكنى لم أزل غاضبة من إيميل بعض الشىء لإخافتى لهذه الدرجة.

الأخدود / إنتاج أفلام القبنطورس ١٩٧٨

المخرج : ف. دوبيرون

نسخ الحوار: ب. روكينى

التوزيع : معد الفيلم



٣ - ٢ - ٢ دليل استخدام الانفصام:

ولكن، إذا كان تطبيق مفهوم مستعار من مجال علم الاجتماع يلمح ببعض أوجه الإعداد والتهيئة فى مجال تعليم وتعلم اللغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية، فمن المهم أن نحرص - كما يشير إلى ذلك أ. لوبيهان(١) - على ألا نفرغ هذا المفهوم من مادته خلال النقل. ومن المهم أيضًا، ليحتفظ مفهوم الانفصام بملاءمته أن يتم بدقة وضع الوثائق فى إطارها الزمنى والمكانى، وألا يتم إرساء العناصر الفاعلة للدراما، من جانب المعلم، على أنها ممثلة لجماعات محددة بصورة سيئة. فهذه الانزلاقات المنهجية تطمس أوجه التميز الفردية والاختلافات المحلية. وتؤخذ إذن الوثائق على أنها عامة عندما لا تكشف إلا عن وجهات نظر متفردة. ويوارى المدرس مسلك التفكير الذى ينبغى للتلاميذ أن يأخذوه على عاتقهم - فيما تكون وجهة النظر المنفردة قابلة للتعميم؟ - ليسلم التلاميذ، عاجزين تمامًا، إلى آثار المعنى التى استنكرناها فى الباب الأول (٢).

ومن المهم أيضًا إعطاء الانتقال من الضمنى إلى الصريح للتلاميذ حتى يتمكنوا من تحليل الشروط التى مكنته. فى سيناريو الأخدود، يوضح موقف الانفصام - زوج من المزارعين لا يجدد لهما عقد إيجار مزرعتهما - العلاقة الضمنية التى تربط المزارع إيميل وعمدة المقاطعة. وإذا كانت الراوية - زوجة إيميل - لم توضح صراحة طبيعة هذه العلاقة (كان العمدة الذى يحظى بمركز متميز مديونًا لإيميل. آه. ليس مالاً بالطبع ولكنه دين قديم. كما يقول إيميل - يرجع تاريخه إلى نهاية الحرب) ومن الواضح أن العلاقة بين الرجلين قوية للغاية حتى وإن كانت مع انفصامها مع الوقت، قد تمكنت من أن تظل غير مرئية بالنسبة لقسم من المحيطين. وهنا توضح الدراما الاجتماعية كل العمل الاجتماعى القائم فى تبادل الخدمات بين شخصين والمهارة المهيمنة عليها. أداء خدمة يمثل استثمارًا رمزيا قصيرًا أو متوسطًا أو طويل الأجل. وهو يؤدى فى

---

(١) أ. لو بيهان: المرجع نفسه (أبريل ١٩٧٩).

(٢) الفصل الأول: ٢ - ٧ . الترتيب.

المقابل ـ إذا كان المتحدث يحترم تبادل الهبات ـ ردًا بقيمة رمزية مساوية أو أعلى. فى هذه الحالة الأولى، يمكن للتبادل أن يغلق وفى الحالة الثانية ، فإن الفرص أكبر للتمكن من مواصلته، حيث يصبح أول مقدم للخدمات بدوره من جديد مدينًا. إن المهلة الممتدة بين الزمن الأول والثانى للتبادل هى أيضًا مفعمة بالمعنى. فكلما طالت المهلة، ازدادت مخاطر انفصام الاتفاق الضمنى وأيضًا ارتفعت الفائدة الرمزية إذا ما تم الحفاظ على الاتفاق. ويعتمد إيميل بلا شك هنا على هذا المتغير.

فى هذا السرد، يظل العمدة متضامنًا لدينه. ("أنت تعلم أننى بالنسبة لك قد لا اتردد.) إلا أنه ليس بمقدوره أن يغطى هذا الدين (لا شىء يمكن القيام به.) وتدلل تمثيلية الانتحار على أن رهانات هذه "الدراما الاجتماعية" تقف على الحدود بين الحياة والموت.

ويوضح أيضًا الانفصام شبكتين أخريين مندمجًا فيهما إيميل: الأسرة (جورجيت، الزوجة، جوزيف، شقيق إيميل) المجتمع السياسى (النقابة، الموالين الشيوعيين). وهكذا، يتم الكشف عن مجموعات اجتماعية ثقافية مختلفة ينتمى إليها إيميل، ولكن دون وساطة النظرة التعسفية لمراقب عليم بكل شىء. وهنا تتحقق شروط الإدراك الحى للواقع الاجتماعى ما دام التلميذ يجد نفسه مدعوا من تلقاء نفسه إلى فك رموز المؤشرات الاجتماعية.

٤ ـ معايير الاختيار:

فى مجمل التفكير المقدم فى هذا الباب، لم تزل هناك ثلاثة معايير دائمة لاختيار الوثائق التى تصف ثقافة ما ولتقييم مدى ملاءمتها.

٤ - ١ - وضع الوثيقة فى سياقها:

يسهم العمل على الملفات الموضوعية[(١)] فى تثبيت صدق الفكرة القائلة بأن قيمة وثيقة ما تعود إلى الموضوع الذى تم تناوله فيها عنه إلى الأسلوب الذى تم معالجتها به. فنحن لا نثير هنا الجدل العتيق بين الشكل والمضمون، ولكن بالأحرى مشكلة المكان المخول للتلميذ فى درس اللغة عندما يقتصر الإجراء المقترح عليه فى التحقيق من فهم العناصر اللغوية المتضمنة فى الوثيقة.

وكلما كانت الوثيقة مدرجة فى سياقها تم تحفيز التفكير الشخصى للتلميذ. وإذا ما أقررنا، كما كان مقترحًا فى الباب الأول، أن ترتيب الكلمات لا يحاكى أبدًا ترتيب الأشياء، فمن المهم أن تحمل الوثيقة معها المفاتيح التى تتيح للتلميذ ان ينفصل عن منظور العالم المقدم له فيها صراحة وأن تكون هناك إمكانية تحليل الرهانات المتعلقة بهذا الإخراج للحقيقة. وبصفة خاصة، من المهم أن نعلم التلميذ فصل المطلق عن كل حديث بإعادته للوضع الاجتماعى ولرهانات من ينطق به، وإذا كانت الوثيقة لا تتضمن العناصر التى تتيح وضعه كتعبير عن وجهة نظر خاصة، فسوف يدركه التلميذ من خلال بعد مطلق ليس بسبب مغزاه الضمنى ولكن نتيجة لمجرد خطأ منهجى.

من السهل تصفح كتاب مدرسى للغة الفرنسية بوصفها لغة أجنبية والبدء فى إحصاء عدد الوثائق المتضمنة لمرجعيات غير كافية: مصادر غير محددة، ووثائق غير مؤرخة، ورسوم تخطيطية أو خرائط بلا مفتاح لها، أو استطلاعات رأى لا تشير إلى المنهج المتبع فى إعدادها. ولم يكن دائمًا التشدد فى هذا المجال شغلاً شاغلاً مهيمنًا حتى ذلك الحين فى الفرنسية بوصفها لغة أجنبية [(٢)]. وعلى مستوى أعم، فإن نفعًا كبيرًا يعود على العمل فى الفصل حين تتجنب فى وثيقة ما

---

(١) لمزيد من التفاصيل حول هذه النقطة، انظر: الفصل الرابع، أى إجراء.

(٢) مثال ضرورى، العمل المقترح من ف ماروبية F. Mariet ، نحو تربوية لعلم الدلالة المكتوب فى Le Français dans le Monde. باريس، هاشيت، لاروس (مايو - يونيو ١٩٧٨) ، رقم ١٢٧ ، صـ ٣٢ إلى ٣٧.

أمورًا تتيح لنا الدفع بفرضيات بشأن الجنس والجيل والطبقة الاجتماعية والأصول الجغرافية والحساسية السياسية والمسار المدرسى للشخص أو للأشخاص الذين قاموا بصياغة هذه الوثيقة أو من أجله أو من أجلهم تم إصدارها.

ويمقتضى هذه الشروط يمكن التأكد أن تفسير الوقائع الثقافية يتم لا عن طريق فرض معنى متعسف من الخارج، ولكن بتضمين تصور مختلف الأعضاء لهذه الوقائع فى بنيان المعنى.

٤ - ٢ - إجراء النسبوية:

فى حين أن الإجراء التلقائى يدفع التلميذ إلى الاعتقاد أن الآخر يكون دائمًا أقل تعقيدًا بكثير منه هو[1]، فمن المهم أن نجعل التلاميذ فى درس اللغة يفهمون أن الأمور تتعلق بصفة خاصة بآثار الجهل، وأن الواقع الأجنبى يتألف من مجموعة معقدة ودقيقة من القيم والسلوكيات والمعايير.

إذن، على هذا الإجراء، إذن أن يقام اعتبارًا من هذا التساؤل المزدوج والأساسى: فيما يمكن إقرار نسبوية هذا الإثبات العام؟ وبمقتضى أية شروط يمكن لوجهة النظر الخاصة هذه أن يكون لها مغزى عام؟ إذن ينبغى تدريب التلميذ على الحركة المستمرة ذهابًا وإيابًا بين الفردى والجماعى وبين المؤسسى وغير المقنن وبين الصمت والحديث، وذلك لتجنب فك ساذج لرموز الواقع الأجنبى. حيث إنه ينبغى تعليم التلميذ كيفية تجنب العديد من المكايد المرتبطة بعلم الاجتماع التلقائى مثل مجرد إثبات حالة أو التآلف أو البداهة.

٤ - ٣ مكايد الأيديولوجية:

وحتى يكتسب المدرس البعد الحرج الضرورى لانتقاء الوثائق المستخدمة فى الدرس، ينبغى عليه أن يكون متنبهًا للآثار الخاصة التى تحملها عائلة بعينها من

---

(١) انظر: الفصل ١ : ٣ - ٣. إدراك الهوية.

الوثائق أو غيرها. وينبغى أن يسود دائمًا الإدراك أن للوثيقة الدعائية رسالة أولية تتمثل فى استهلاك منتج أو خدمة، وأن السرد الجنائى يحمل فى طياته رؤية مسحورة للماضى، وأن الوثائق التى تقدم أوجه انفصام للمجتمع تبرز صورة العالم المتمحور... إلخ. إن أى نوع من أنواع الوثائق - مثله مثل كشاف النور القوى - يقتطع من خلال أسلوبه فى إلقاء الضوء على واحد من الوقائع الثقافية - مناطق مضيئة ولكن أيضًا مناطق أخرى مظلمة. ولإبراز هذه الظاهرة، قمنا باختصاص دراسة ثلاثة أنواع من الوثائق قليلة الاستدعاء نسبيا فى درس اللغة وإن كنا لا نهدف من ذلك إلى الدعوة للاستخدام الحصرى لها.

يبقى أن نشير فى هذه العمليات الخاصة بتشكيل الواقع الأجنبى إلى أنه ظلت أكثر المرشحات قوة تتمثل فى الأستاذ؛ لأنه يتم غالبًا تجاهل آثار تصوراته الشخصية فى الفصل.

أى خطوات

إن الثغرات المتعلقة بتنظير المشاكل الثقافية فى درس اللغة تكون على الأرجح صارخة فى أعلى درجاتها على مستوى الإجراءات الواجب النهوض بها. وسوف نرى فى هذا الباب، ولغياب تفكير منظم فى هذا المجال، اختلاط تشكيل المهارة الثقافية، فى غالبية الأحيان، مع تحسن أنواع الأداء اللغوى ومع اكتساب المعارف المدرسية. ويبغى هذا الباب الإسهام فى إعادة تعريف الأهداف فى درس اللغة: **فالتعلم لم يعد مرتبطًا حصريا بممارسة للغة كأداة (معرفة كيفية تحدث اللغة الأجنبية بطلاقة) ولكنه يندرج فى سياق تعليمى اكثر (تعلم كيفية الاتصال مع من ينتمون إلى ثقافات أخرى والتعرف على المبادئ المؤسسة للهوية). إذن، أساسًا هنا يتمثل فى إبراز البعد التأهيلى لمقاربة ثقافة أجنبية.**

١ ـ عناصر من أجل تحقيق منهجية:

١ ـ ١ ـ المقاربة الموضوعية لوقائع حضارية:

يمكن لنا فى تدريس الفرنسية كلغة أجنبية أن نؤرخ ظهور ملف الحضارة فى خلال عقد السبعينيات من القرن الماضى. ورغم أن مفهوم ملف لم يكن تقريبًا قد تم تعريفه[1]، فإنه يمكن لنا، من دراسة مختلف تطبيقاته العملية، أن نستخلص الثوابت الآتية:

---

(١) يعرف ج. م. جوترو الملف على النحو التالى: "الملف (نحن نعرف إجمالاً ما معناه) يجوز أن تتنوع طبيعته. لنقل إنه مجموعة موضوعات منظمة تتضمن غالبًا شهادات وآراء ومعطيات واقعية تحمل أرقامًا وكميات علاوة على ملخصات "فى البينالى الأول للأليانس الفرنسية. حضارة واتصال، بيونس أيرس) ١٣ ـ ١٧ يونيو ١٩٨٣ ، صـ ٨٩.

- يرتبط ملف الحضارة بتعلم مستوى متقدم.

- يأخذ الملف شكل مجموعة من الوثائق الأصلية.

- ينتظم الملف حول محور موضوعى.

- يهدف الملف إلى ربط التلاميذ بواقع الموضوع.

وترتكز المقاربة الموضوعية، بتخليها عن مقدمة بانورامية وعامة للوقائع الثقافية، على تقديم انتقائى للوقائع الاجتماعية: يقدم فى الفصل بضعة موضوعات محددة (المرأة والأغنية الفرنسية... إلخ) مع الاحتفاظ بمنظور تركيبى (تعلم الأمور الأساسية فى هذا الموضوع).

إن النجاح الذى تم إحرازه بفضل طريقة العمل هذه لهو جدير بالإشارة. وتسهم بعض الهيئات[1] فى نشر مبادئها إما عن طريق اقتراح ملفات موضوعية وإما عن طريق طرح إمكانية قيام المدرسين فى طور التأهيل بصياغتها بأنفسهم. ويختلف الملف الموضوعى عن المنهج - الذى يجعل، بصورة متزايدة، المدرس فى موقف المنفذ الأمين - فى أنه يأخذ شكل الأداة التدريسية التى يمكن للمدرس (أو لمجموعة المدرسين) أن يأخذ على عاتقه التحقيق العملى لها. وهناك العديد من الهياكل الوثائقية التى تهدف إلى تيسير البحث عن الوثائق وجمعها فيما يختص بمظهر محدد[2]. ويرجع بلا شك الفضل الأول لهذه الصيغة فى تغيير محل وظيفة المدرس: فبعد أن كان مجرد مستهلك لمؤلفات منشورة، أصبح بوسعه أن يتملك صناعة أدواته التدريسية.

---

(١) لعدم تمكننا من تقديم مجمل المبادرات التى تتبنى هذا الاتجاه فى العالم بأسره، لنذكر فى فرنسا/ مكتب تدريس اللغة والحضارة (B.E.L.C.) مركز اللغويات التطبيقية فى بزانسون (C.L.A.B.) مركز السمعيات والبصريات للغات الحديثة فى فيشى (C.A.V.I.L.A.M).

(٢) للحصول على مختارات لمقالات صحفية عن دروس اللغة أو الحضارة مع وسائل الإعلام، انظر: جهاز التوجيه والتوثيق لتدريس الحضارة (C.I.E.P) (S.O.D.E. C.) جادة ليون جورنو، ٩٢٣١٠ سيفر. للدخول على بنك معلومات عن المشاكل الاقتصادية والسياسية والاجتماعية الكبرى، انظر: بنك المعلومات السياسية الأحداث الجارية (B.I.P.A.): ٨ جادة الأوبرا، ٧٥٠٠١، باريس.

ومن هذا المنطلق، لم يخضع الملف الموضوعى لأبحاث نظرية، وأصبح من الممكن ـ فى الأغلب ـ استخلاص المبادئ المهيمنة التى استند عليها بناء الملف من خلال جمع النتائج المقترحة. وعادة ما يمر الملف بثلاث مراحل: مرحلة إثارة الوعى والتى يدرك خلالها التلميذ أبعاد الموضوع بصورة ملموسة.

"وتهدف أيضًا هذه المرحلة إلى إرساء عناصر اللغة التى لا غنى عنها لدراسة مضمون الملف ومناقشته".

مرحلة إعلام "للحصول على وجهة نظر أكثر عمومية للمشكلة والشروع فى المقارنة والتفكير والمضاهاة للربط بين عمل الإتقان والإثراء اللغوى وبين دراسة وقائع حضارية"[1].

ـ وأخيرًا، تأتى مرحلة التركيب، والتى تستدعى إعادة استخدام المعلومات التى تم جمعها وتملكها من جانب التلاميذ فى شكل جدل أو لعبة توزيع الأدوار على سبيل المثال. ويجوز أن تتمم بعض المتغيرات على هذا الشكل العام: وثائق ملحقة أو فهرس مصطلحات خاص بالموضوع المذكور.

ولارتكاز الملف على مبدأ تقديم تشكيلة واسعة من الوثائق، فإنه يجمع، من أنجح الإنجازات المختصة بموضوع محدد، توليفة من الشهادات الفردية والنظرات العامة الشاملة. ويمنح البعد القومى التلميذ وسيلة لإضفاء النسبية على ما يحمله الحديث الفردى من خاص أو طارئ أو حكائى؛ وهو الذى يتيح إدماج الجانب المجرد الذى قد يحمله التحليل العام فى الحياة اليومية. وعند استغلالنا لهذه المادة، يمكن لنا استخلاص جيلين من الملفات: الأول يرتكز على تحسين المهارة اللغوية للتلميذ. وتكون التدريبات التى تشمل الوثائق تدريبات للتحقق من الفهم (أسئلة حول النص وعبارات ناقصة لتكملتها... إلخ) أو تدريبات نحوية حول التركيبات الجديدة المكتشفة فى الوثائق.

---

(١) ج. فينيه، تدريس الحضارة، تعريف جديد للمضمون الثقافى فى الفرنسية فى العالم، باريس، هاشيت/ لاروس (يوليو ـ أغسطس ١٩٧٤) ، رقم ١٠٦، صد ٢٥ ـ ٣٧.

وتستخدم الوثائق بصفة أولية بوصفها ذريعة للتعلم اللغوى[1]، ويصبح أحيانًا المحور الموضوعى، وهو النقطة المحورية التى ينتظم التفكير من حولها، مجرد ذريعة للتجميع التعسفى لمواد متناثرة. ويبرر المحور الرئيسى للموضوع وباقتضاب الجمع بين وثائق تم تصورها وإنتاجها لأغراض شديدة التباين. حيث يختلف الأثر المترتب على منشور أو أغنية اختلافًا كبيرًا عند نشر الأول على مستوى أحد الأحياء والثانى فى مجمل الأراضى الوطنية. ويحمل الحديث الذى تم إجراؤه بغتة فى الشارع والنص الذى قام كاتبه بنشره أفكارًا لم يقم من ذكرها بإحكام الرقابة عليها بالأسلوب نفسه. **وفى هذا النوع من أنواع الوثائق، لا يتم أخذ الملاءمة الاجتماعية للوثيقة ـ بصورة منهجية ـ فى الاعتبار على أنها معيار لتشكيل الملف.**

ولما كان الملف الموضوعى يتم إعداده غالبًا بصورة صدفوية تبعًا للوثائق المتاحة، فهو يتألف فى أغلب الأحيان من وحدات غير مترابطة ومجمعة بصورة مصطنعة لا تخلق إلا وهم المعرفة الأساسية. ووفقًا لمفهوم الملف، يعتمد الإجراء على القطعة المختارة ويطمس عملية اجتماعية ـ وإن كانت أساسية ـ تخول المدرس أو مؤلف الكتاب المدرسى السلطات المطلقة مع تأكيده أن هذا المقتطف هو الذى يستحق أن يتم فهمه وحفظه. وبهذا يتم تدقيق التفكير بشأن التساؤل عن مدى قدرة الوثائق المقترحة على التمثيل.

وفى هذا الجيل الأول من الملفات، تقتصر تعليمات العمل على الوثائق ـ فى غالبية الأحيان ـ على الأهداف التالية:

ـ توجيه فهم الوثيقة والتحقق منه.

ـ تشجيع استخدام المكتسبات اللغوية الحديثة.

ـ تحفيز التعبير الشخصى.

---

(١) على سبيل المثال: ف. فيرمين، الفرنسيون والثلوج فى الفرنسية فى العالم، باريس، هاشيت/ لاروس (أكتوبر ـ نوفمبر ١٩٧١) رقم ٨ ، صـ ٣٤.

ـ الدعوة إلى مقارنة الأسئلة المثارة بشأن الموضوع بالأسئلة الأخرى المطروحة فى سياق التلميذ.

عند تنظيم نقاش أو لعبة توزيع أدوار فى المرحلة النهائية للملف، يتم تبرير النشاط أولاً بأنه نشاط إعادة استخدام لغوى يتم خلاله تنمية مهارة التلاميذ وتقييمها. وإذا كان هناك تركيز على جانب اللعب، فإن ممارسة التحدث تمثل مشهدًا يقدمه التلاميذ لأنفسهم ولمدرسهم لتمثل لحظة إعادة خلق يكون فيها كل شىء ممكنًا، ويكون الأشخاص المشاركون بمثابة أنماط أو مقولبات مجردة من طابعها الصدفوى الطارئ.

وهناك جيل ثانٍ من ملفات الحضارة تغير بصفة ملحوظة من المنظور التربوى بوضع التلميذ فى وضع فعال **لاكتشاف الوثائق**[1]. وفى هذه الحالة الثانية، يتغير الفعل التربوى تغيرًا ملحوظًا، فبمقتضاها يتوقف المدرس عن كونه الممسك بين يديه لأسلوب الوصول الأوحد للمضمون ولا يصبح إلا وسيطا. فهو يقترح تشكيلة متنوعة من الوثائق التى لا يكون استخدامها حصريا بصورة منهجية، والتى يمكن لتسلسلها أن يكون اختياريا، ولتلاحمها أن يتم بناؤه أثناء الدرس. ويمكن للعمل على الوثائق ـ إلا إذا رفض المدرس هذا الفكر صراحة أو بصورة لا واعية ـ أن يكون حاملاً لتجديد حقيقى لممارسات الفصل عن طريق تشجيع التلميذ على اتخاذ خطوات فردية للاكتشاف، وعلى إستيراتيجيات للقراءة المستقلة. وعلى اختلاف التوجه الأول، يدعو هذا التوجه الثانى إلى تحليل المعلومة عن طريق مضاهاة الوثائق بعضها ببعض. وكل هذه العناصر يشملها إجراء تفكير ـ تبعًا للملفات ـ يكون أحيانًا فى طور الجنين وأحيانًا أخرى مهيكلاً كما يوضحه المثال التالى.

---

(١) م. كالامان، ف. فيرمين، س. ليوتو: مناهج نشطة فى اللغة الأجنبية والعمل على الوثائق، دليل استخدام واستغلال النصوص الأصلية فى الفصل، المستوى الثانى، باريس .B.E.L.C، (١٩٧٤) وثيقة منسوخة.

١ - ٢ - من المعرفة إلى معرفة تفسير: المؤشرات والاحتمالات والتعميمات:

نحن نجتاز مرحلة منهجية عندما نعتبر أن الوثائق ذات الطبيعة المختلفة التى يجمع بينها ملف الحضارة - إعلانات مكتوبة أو شفهية أو الشفافات أو الخرائط التوضيحية... إلخ - تستلزم لفك رموزها حدا أدنى من المهارة الفنية.

بطاقة

تلقين المبادئ الأولية لدراسة

مؤلف علمى

فى إطار تأهيل موجه لطلاب متقدمى المستوى، ينتظم المقترحان التربويان الواردان فيما يلى[1] اعتبارًا من قراءة مؤلفات فنية وتحليلها. والكلمة فيهما "لمتخصصين" وهما : ر. ديمون وف رافينيان، وهما مؤلفا كتاب "رحلات جديدة فى الأرياف الفرنسية" (باريس، لوسوى، ١٩٧٧) أو خبراء مركز دراسات الدخول والتكاليف (C.E.R.C) بالنسبة لتقارير عامى ١٩٧٧ و ١٩٧٩ بشأن دخول الفرنسيين.

الأمر يتعلق فى هذه الحالة، بإبراز قيمة الوصول إلى وثائق مباشرة وبلا وسيط. "وتتمثل الفكرة الأصلية فى إعداد ملف تربوى يتيح الاطلاع على وثيقة فريدة ومتخصصة (...) وهى محاولة تهدف إلى الاستجابة فى آن واحد للحرص على العلمية وعلى الاحتياجات المتمثلة فى معطيات مرجعية"[2]. وينتظم الملف الخاص بدخول الفرنسيين حول ثلاثة محاور.

---

(١) لقراءة دخول الفرنسيين، ملف تربوى أعده أ. بيميل ، استبو، ف. إيكجوت، م. س. إيسكال، كوك أ. سانت ديكر، هـ فرمولين، ج. فان فيليه، تنسيق ج. م. جوترو. البلاد الواطئة ، يونيو ١٩٨١، وثيقة منسوخة رحلات جديدة فى الريف الفرنسى. ملف تربوى من إعداد د. فين. دن بزنك. م. جيسفيجت نويل ، هـ. هنرى ر. ميجير، وسبابنس. مقدمة جـ. م. جوترو، البلاد الواطئة، يوليو ١٩٨١، وثيقة منسوخة.

(٢) ج. م. جوتيرو، المرجع نفسه (١٩٨١) ، مقدمة عامة.

المحور الأول يشمل "وثائق مقاربة" ويمكن تصوره على أنه يمثل فى آن واحد مقدمة محفزة لدراسة مؤلف مركز دراسات الدخول والتكاليف وكذا دراسة موازية متعمقة ونافذة لأحد موضوعات الكتاب "وفى هذا الجزء يكون التلاميذ مدعوين لحساب إجمالى دخل دافع ضرائب اعتبارًا من مفردات مرتبه والإعانات الاجتماعية المستحقة له. ويتم تقديم النزاعات السياسية والنقابية المثارة حول الحد الأدنى للأجور فى فرنسا SMIC.

المحور الثانى وهو "دليل قراءة" يتيح عن طريق أسئلته الإرشادية أو الرقابية إجراء دراسة فردية أو جماعية لمفهوم الدخول: الرواتب والضرائب والإعانات الاجتماعية" وتقترح بطاقات قراءة مسارات محددة فى النص.

أما المحور الثالث والأخير فهو "مجلة صحفية" (...) تدعو إلى التفكير فى كيفية تلقى العمل وفى مكانته كظاهرة سياسية وفى انعكاساته". والدراسة هنا تشمل أكثر من التقرير ذاته بل إخراجه كحدث اقتصادى وسياسى.

ويهيمن على هذا النوع من الإجراء اهتمامان كبيران: تلقين التلميذ المفاهيم الضرورية لقراءة وثيقة فنية (وهذا ما يعنى اقتراح إجراء لتبسيط العلوم لا يفرض إعادة كتابة وثيقة مفترض أنها "صعبة للغاية" : الدعوة لإجراء مقارنة بين الحقيقة الاقتصادية لبلد التلميذ وبين فرنسا على أساس وقائع محددة وكمية مع اللجوء فى هذه الحالة المحددة لوثائق رسمية هولندية). وفى درس اللغة الفرنسية، يتم إذن دعوة التلاميذ أيضًا إلى وضع جدول للمرتبات المرتفعة والمنخفضة فى هولندا وإلى المقارنة بين الإعانات الاجتماعية فى كل من فرنسا وهولندا بالنسبة لذات الدخل... إلخ ويكمن الجانب التأهيلى فى هذا العمل فى أنه يبرز الفنية الضرورية للمقارنة بين وقائع ثقافية واجتماعية مختلفة؛ فاللجوء فقط لسعر الصرف لا يكون كافيا للحصول على معطيات اقتصادية قابلة للمقارنة. ويستخدم مركز دراسات الدخول والتكاليف (C.E.R.C.) فى تقريره لعام ١٩٧٩ مقارنة لأسعار منتجات استهلاكية مختلفة فى العديد من العواصم الأوروبية على أساس زمن العمل الضرورى لشراء تلك السلع اعتبارًا من إجمالى

المكاسب التى يحققها عمال الصناعة أثناء ساعات عملهم عن فترة معينة. وهذا درس من دروس الدقة المنهجية الذى يمكن تذكر مزاياه فى أوقات أخرى أثناء الدرس.

وفى هذه الحالة، لا يفصل العمل فى الفصل بين البحث عن المعلومة التى تقدمها الوثيقة وبين تعلم أسلوب الكتابة الخاص بهذه الوثيقة[1]. وتكون القفزة المنهجية بالغة الأهمية: فاكتشاف الوثيقة يتم عن طريق تفسير الإشارات والمؤشرات التى تبرز منه صراحة بصورة تزيد أو تقل. وهذا ما يطلق عليه ف دوبيزر لفظ "المقاربة الدلالية": وهى "تساعد على التعرف على الدلالات والمعانى والظلال الثقافية للمعانى التى تحملها وقائع ووثائق الحضارة وتفسيرها وفهمها وإقامة علاقات فيما بينها"، و"عليه، سوف تتيح إذن تعيين وتحليل الإشارات الثقافية وحزمة ظلال المعانى وشبكات الدلالات"[2].

لم يعد تفهم الوثيقة مقصورًا على مضمونها أو على أنها معلومة يتعين على التلميذ استيعابها، ولكن بدلاً من المصادرة على الشفافية الثقافية للوثيقة، يتم تفهمها على أنها مجموعة من التلميحات والضمنيات التى تشهد على تجذرها الثقافى الذى يمثل فى آن واحد مصدرًا للثراء وللغموض بالنسبة للتلميذ الأجنبى. ومن هنا، ينتقل تعريف المهارة الثقافية الواجب اكتسابها فى ثقافة

---

(١) لنذكر - على سبيل المثال، بعض الأعمال التى يظهر فيها هذا البعد صراحة:

- ف. ماريبه، نحو علم تربوى لعلم الدلالات خطى فى الفرنسية فى العالم، باريس، هاشيت/ لاروس (مايو - يونيو ١٩٧٨) رقم ١٣٧.
- ل. شامبار، أشياء ورجال ، سيفر، E.L.P (1979) C.I.E.P رقم ٦٨ ، ملفات سيفر.
- ج. سى. بيكو ، ج. م. كاريه، ف. دوبيزر، سى. جيرو و ج. وارات، الفرنسية، اللغة، الحضارة الفرنسية، باريس كولان / B.E.L.C. (١٩٨٠) الموسوعة المرئية.
- ب. شاردو، الخطاب الدعائى فى الفرنسية فى العالم، باريس، هاشيت/ لاروس (يناير ١٩٨٤) رقم ١٨٢ صد ١٠٠ - ١٠٤.

(٢) ف. دوبيزر، قراءة الحضارات فى أخلاقيات وأساطير باريس، هاشيت (١٩٨١) ، صد ١٢، ١٤.

أجنبية من اكتناز معارف "أساسية" عن موضوعات "مهمة" إلى قدرة تحديد أماكن الآليات التلميحية فى الخطاب وفك رموزها.

وتتطور كذلك تعليمات العمل بالدعوة إلى التوقف عن تصور الوثيقة بوصفها شيئًا مجردًا عن طريق إقامة أشكال من المقارنات بين مختلف أنواع الوثائق. يكون التلميذ مدعوًا لتحديد قواعد بناء كل نوع من أنواع الوثائق، وكذا آثاره البيانية ومحدداته الاجتماعية وتلميحاته المستترة؛ وبهذا يتم تحليل الوثيقة لما تقوله ولما لا تقوله، شىء بنيانه قول وصمت.

إعلانات ووثائق إدارية وأغان... إلخ تحيل لسياق ثقافى نسعى إلى إعادة بناء تنظيمه الإجمالى[1]. وينتظم بذلك الإجراء اعتبارًا من جدلية الكل والجزء والمؤشرات ودرجة تعميمها المحتمل. وهذا يطرح مشكلة التصورية على مستوى الوقائع. إلى أى مدى يكون هذا المؤشر ملائمًا؟ ما هى الحدود التى تفرضها طبيعة هذه الوثيقة أو تلك على وصف الوقائع الاجتماعية والثقافية؟

وقد تبدو الخطوة غير مرضية، وقد حُرم من أية إحالة إلى "معرفة أساسية". وما يفقده الإجراء على مستوى القدرة المؤمنة يربحه فى الواقع على مستوى العلمية. وهو يحدث فى الواقع قطعًا مع التصورات الكلاسيكية للمعرفة المؤسسة على تراكم المعارف وعلى مفهوم الحقيقة[2] مع تعلمه الربط، فى اكتشاف الوقائع

---

(١) يمكن لنا الاطلاع فى هذه النقطة، على سبيل المثال:

ـ ج. الفاريز، حضارة وتأهيل المعلمين فى حوليات البينال الأول للأليانس الفرنسية، بيونس أيرس، الأليانس الفرنسية (١٩٨٣) ، صـ ١٤٦ ـ ١٥٢.

ـ ل. شامبار، ١٩٧٥ ـ ١٩٨٤ ، بعض التغييرات فى المجتمع الفرنسى مستفادة من خلال تطور الإعلانات الدعائية فى الأبعاد الثقافية لتعليم الفرنسية، أصدقاء سفير، C.I.E.P (١٩٨٥) رقم ١١٩، صـ ٨١ إلى صـ ١٠٢.

ـ ج. سى. بيكو ، س ليوتو، سباق فرنسا، كتاب التلميذ، باريس، هاشيت (١٩٨٥).

(٢) لتجنب فخاخ التصور الساذج للحقيقة القائم على إيمان فى الفضائل الكمية، يمكن الإحالة إلى:

أ ـ ليسنروفيك، رياضيات وحيزات الحقيقة و د. شوارتز، إحصائيات وحقيقة فى الجنس البشرى، باريس، بيت علوم الإنسان، المدرسة العليا للعلوم الاجتماعية، .C.N.R.S. النشر المعقد رقم ٧ ـ ٨. صـ ١٩ إلى ٣٤ و صـ ٥٢ إلى ٦٦ ، الحقيقة.

الثقافية الأجنبية، بين البحث عن المعارف والبعد الناقد فى أسلوب الوصول الخاص بهما.

١ ـ ٣ ملاحظة الوقائع الثقافية:

يتيح تقديم المدرس فى الفصل لوثائق صادرة عن الصحافة المسموعة والمكتوبة إثارة وعى التلاميذ بشأن مختلف الكتابات لحدث إعلامى واحد. إلا أن هذا العمل الخاص بإقامة مقاريات بين وثائق متنوعة المصادر لا يجب أن يقتصر على وسائل الإعلام دون سواها من أجل التوصل إلى إثارة وعى حقيقية بالنسبية الثقافية.

إذا ما سلمنا بالترابط الذى لا يفرق بين الملاحظ وموضوع ملاحظته، فإن مثل هذه التساؤلات الآتية تكون مركزية فى الإجراء التربوى: كيف يمكن تضمين الملاحظ والمواقف التى يكون منخرطًا فيها فى إجراء يهدف إلى الموضوعية؟ كيف يمكن للذاتية الملازمة للعلاقة المباشرة مع الحقيقة الاجتماعية أن تصبح معرفة علمية؟

فسؤال: "ما هى الثقافة الفرنسية؟" والذى يفرض نفسه من أول وهلة على أنه سؤال رئيسى فى تعليم الفرنسية كلغة أجنبية، يجدر إحلاله بالسؤال التالى: ما هو الوصف ؟ وبناء درس لغة تتوافر فيه شروط الملاحظة الموضوعية للحقيقة الأجنبية.

١ ـ ٣ ـ ١ النظرة الناقدة:

يجب القضاء على ثلاثة تأكيدات تعتبر غالبًا وبصفة ضمنية مؤسسة لخطوات تعليم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية وهى: هذا فرنسى، هذا أجنبى، هذا مهم. فالتأكيد على أن بعض الممارسات أو الوقائع فرنسية يمكن أن يؤدى إلى اختزالات خطيرة إذا ما تعلق الأمر بالتدليل على أن هذه الوقائع والممارسات فرنسية تخصيصًا وأنها ممثلة ـ تبعًا لذلك ـ للمجتمع الفرنسى ـ وهذا النوع من

التأكيد ينطوى على مخاطرة منهجية قياسًا لاحتوائه فى الوقت ذاته على المسلمة بوجود وحدة وطنية سياسية أو لغوية أو ثقافية.

وبالأسلوب، فإن تعيين ممارسات ثقافية على أنها أجنبية يمكن أن يؤدى إلى استقراء علاقة دخيلة أو مشهدية تستبعد أى علاقة انخراط بين التلميذ والوقائع الثقافية المقدمة، ويكون ذلك ناتجًا عن مجرد الإخراج المدرسى لها. إلا أن سؤالى: ما هى فرنسا"؟ أو " من هم الفرنسيون؟ " لا يتم طرحهما أبدًا باستخدام هذه العبارات من خلال الممارسات الثقافية العادية للفرنسيين. وإذا ما طرحا فى سياق فرنسى فهذا لخدمة خطاب قومى[1] ولإنتاج قوالب نمطية ذاتية. ورغم أن التأكيد الثالث وهو: "هذا مهم" يعتبر مؤسسًا للسلطة المدرسية فإنه جدير أيضًا بالدراسة، حيث إنه يقيم خطا فاصلاً بين الأساسى والثانوى وبين المعرفة التى لا غنى عنها وبين المعرفة الاختيارية.

وعليه، يستلزم أن تقوم الخطوة بإعادة النظر فى الآثار الرمزية كافة التى تكرس تصورات شرعية للثقافة وتفرض تشكيلاً موحدًا ومختزلاً وسلطويا للمضامين التى تم تدريسها حتى يمكن الفصل وبصفة نهائية بين "الخطاب الحقيقى" و"حديث السلطة". ومن خلال هذا المنظور، يمثل الدليل والكتاب الوجيز وكتب التاريخ المدرسية أدوات تربوية للقيام - على المستوى الثانى - بدراسة الآليات الخاصة بها لبناء المعنى. (انظر بطاقة: خطاب على درجة من الأهمية: الزيارة بمعاونة مرشد).

---

(١) انظر: الباب الثانى ٢ ـ ١ الكتابة الرسمية للتاريخ الوطنى: بطاقة: الخطاب الوطنى: وفاة جان دارك.

بطاقة:

خطاب على درجة من الأهمية

الزيارة بمعاونة مرشد[1]

تمثل الزيارة بمعاونة مرشد نوعًا مفهرسًا. من بين أشكالها المختلفة كافة، ما هى الأشكال التى يفضلها تلاميذكم؟ وانطلاقًا من تجربتهم الشخصية، هم مدعوون هنا إلى تحديد صورة المرشد المثالى وعليه، تحديد أسلوب انتقال المعارف ونموذج الاتصال الشخصى وطبيعة المعرفة التى يثمنونها.

صورة نموذجية للمرشد المثالى:

اختر ثلاثًا من عبارات الإثبات التالية والتى تبدو لك ذات أولوية قصوى لوصف المرشد المثالى:

- *يتحدث لغتى الأم (١)*
- *يعطى تواريخ (٢)*
- *يشرح السياق التاريخى (٣)*
- *يجعلنى أضحك (٤)*
- *يجعلنى أشاهد ما هو مهم (٥)*
- *يتحدث عن مصاعب مهنته (٦)*
- *يجيب عن أسئلة (٧)*
- *يطلب أن تطرح عليه أسئلة (٨)*
- *يعطى الوقت للمشاهدة (٩)*
- *هو متحمس (١٠)*

---

(١) مقتطف من: م. أرودا وج. زارات، د. فان زاندرت " النظرة السياحية "، باريس، A.E.L.C (١٩٨٥).

- يلزمنى بالصمت حين يتحدث (١١)

- يقول ما هو جميل (١٢)

- يقص حكايات طريفة (١٣)

- لا يكرر دائمًا الأشياء نفسها فى كل زيارة (١٤)

- يشجع الزائرين على التعليق على ما يرونه (١٥).

- يجعلنى أشاهد الحد الأقصى من الأشياء فى الحد الأدنى من الوقت (١٦)

- يتركنى أحكم بنفسى على الأشياء (١٧)

- يحرص على عدم إتلاف الزائرين للمكان (١٨)

- لا يخطئ أبدًا (١٩)

- يحسن النطق (٢٠)

قم بعد ذلك، بالاستعانة بالتلاميذ، بتحليل تجانس إجاباتهم.

- الإجابات ٢ و ٥ و ١١ و ١٢ و ١٦ و ١٨ و ١٩ تؤكد سلطة المرشد وتعريف مدرسى للمعرفة الواجب نقلها .

- الإجابات ٨ و ٩ و ١٥ و ١٧ تبرز على العكس من ذلك أسلوبًا لاكتساب المعرفة لا يتم من خلاله تصور الزائر على أنه مجرد مستهلك فهو طرف فى عملية إعداد المعارف.

- الإجابات ٤ و ٦ و ١٤ تعرف نمط زيارة يقوم فيها المرشد بتثمين الاتصال مع الجمهور. وفى هذه الحالة، وينصب اهتمام الزائر على شخصية المرشد بدلاً من الشىء الواجب معرفته.

- ويمكن لنا ملاحظة أنه فى حالة اختيار العبارات ٨ و ١١ و ٥ و ١٧ على سبيل المثال أو ١٩ و ١٣ فسوف يؤدى ذلك إلى الجمع بين صفات تميل أكثر إلى التناقض.

٢ ـ السيدات والسادة

سوف تبدأ الزيارة

(نســخ)

إذن، أنتم هنا فى قاعة الطعام الصغيرة. فوق المدفأة نسخة من أسلحة صانعى براميل بروتوى، مالكى القصر فى القرن الثامن عشر. وهناك صوان السفرة الريفى من الخشب المثمر طراز لويس الخامس عشر. ومائدة لتناول وجبة الصيد مع كوة الصحون ولوحتان يعود عهدهما إلى القرن السابع عشر يذكران أيضًا بالصيد البرى والبحرى.

قاعة الحرس: هذه القاعة تم تجديدها وتجهيزها كقاعة فى بداية القرن. وفوق المدفأة، أسلحة دوق فاندية، مالك القصر فى بداية القرن السابع عشر. وغطاء مدفأة آية فى الجمال مع فرو دب. ساعة حائط لويس الرابع عشر ورنين البرونز. صوان سفرة يعود لعصر النهضة. ويرجح أن تعود مائدة القرن السادس عشر من دير كلونى. وعلى الحائط، لوحة يعود تاريخها للقرن الثامن عشر تمثل ديان ورفقاءها فى نهاية رحلة صيد. البهو: فوق المدفأة، زر صيد فريق لوزارش دازى أى شعار باللغة الفرنسية القديمة: "حتى النهاية" . السيد لوزارش، والد السيدة هرسنت، كان ملازمًا فى صيد الذئاب. وهذه الرؤوس وحشب الآيل هى تذكارات صيد من غابات آزى وبروى. وكان هناك زهاء الثلاثين غنيمة فى كل موسم فى هذا العهد. وفى الواجهة الزجاجية ردنغوت الصيد. وعلى الحائط بضعة ألواح تمثل فريق الصيد. وخزانة من القرن الخامس عشر، طراز غوطى متموج.

١ ـ أعد قراءة العشرين مقترحًا بالبطاقة. "صورتك النموذجية للمرشد المثالى":. ضع علامة أمام المهام التى يؤديها هذا المرشد.

٢ ـ ما هى برأيك، من بين المقترحات المتبقية، تلك التى يمكن أن تحدث فى هذه الزيارة بمعاونة المرشد وتلك التى ليست لديها تقريبًا أدنى فرصة فى أن تتحقق؟

٣ ـ كيف يتصرف المرشد لتعيين ما هو مهم؟ وضح الإجراءات التالية بالبحث عن مقتطفات فى النص.

- يقدم تقييمه الشخصى.

مثال: غطاء مدفأة آية فى الجمال.

- يسمى بدون شرح.

مثال: مدفأة جميلة من عصر النهضة.

طراز غوطى متموج.

- يعطى إشارات بيوغرافية

مثال: والد السيدة هرسنت، ملازم فى صيد الذئاب.

- يشير إلى العصر الأصلى

مثال: لوحتان من القرن السابع عشر

خزانة من القرن الخامس عشر

طراز غوطى متموج.

- يشير إلى طبيعة المواد

مثال: رنين من البرونز

صوان سفرة من شجر مثمر

حشب الآيل

سوف نحرص إذن على ألا يكون وصف الوقائع الثقافية موكلاً حصريا لكل من ـ مؤسسين كممثلين لمجموعة ـ زعماء نقابين أو متحدثين باسم أقلية ثقافية ـ يمسكون بمقاليد السلطة من ممارستهم الشرعية للحديث. وكنتيجة للإخراج المدرسى، قد يتم إدراك هذا الحديث فى المطلق، ويتم التعتيم على الآثار المتعلقة

بسلطة موكله. ولتوضيح وجهة نظر من يعرفون "ما الذى يعنيه التحدث"، ينبغى منح الكلمة أيضًا لمستخدمى الحيز الاجتماعى المعنى، الأمر لا يتعلق هنا فقط بإقامة تعارض بين سلطة مهيمنة وحديث مغفل، ولكن أيضًا أن هناك معنى يتسلل فى صمت الممارسات اليومية (انظر النص المرجعى المقابل).

١ ـ ٣ ـ ٢ النظرة المتقاطعة:

هذا التباعد بين الحديث المؤسسى والممارسات اليومية يمكن وضعه لخدمة التحليل عن طريق مضاهاة مختلف التصورات لنفس الحيز الاجتماعى عن طريق إحداث تقاطع فى النظرات حول الحدث الثقافى نفسه[١]. وتكون الديناميكية من ذات النظام عندما يكون فى إطار برنامج "عرقى عكسى"، يكون الحديث موكلاً لبعض الباحثين الأفارقة والمالجاش لدراسة بعض مظاهر الحياة اليومية فى فرنسا[٢]. الأمر لا يتعلق بإعطاء الكلمة لفرس آخرين غير فرس مونتسيكيو[٣] يوزبيك وريكا فحسب أو إعادة التلميح الكبير الذى قام به جان روش فى "شيئا فشيئا"[٤] ولكن بالتخلى عن تماثل النظرات لتطويق ـ كما فى حالة ماسير ديااللو ـ الاستخدامات الفرنسية لغير العقلانى[٥] (انظر: النص التالى).

---

(١) هذا الإجراء، نجده فى خطوطه العريضة فى بعض الكتب المدرسية الخاصة بالفرنسية كلغة أجنبية . لنذكر منها : ـ ل. ويلى، شانزو، قرية أنجو، باريس ، جاليمار (١٩٧٠) ، ملحق ٢ و ٣ : الأمريكيون فى شانزو، شانزو تجيب.

ل. م رى، ج، سانتونى، عندما يتحدث الفرنسيون، رولى، نيوبرى هاوى بابليشر (١٩٧٥)، باب مخصص للفرنسيين فى أمريكا.

(٢) برنامج علم السلالات لفرنسا أعده باحثو العالم الثالث، باريس، بيت علوم الإنسان، بمبادرة من رز باستيد.

(٣) مونتسكيو، رسائل فارسية، ١٧٢٠، بوسعنا إعادة قراءة الرسالة رقم XXIV بفائدة.

(٤) ج. روش. رويدًا رويدًا (فيلم، ١٩٧٠).

(٥) م. ديالو، نساك باريس فى نظرة سوداء، الفرنسيون بعيون الأفارقة، باريس، أوترومون (١٩٨٤) صـ ١٣١ ـ ١٩٨.

نص مرجعى

منذ زمن طويل، درسنا على سبيل المثال هذا الالتباس الذى يصيب بالتصدع من الداخل نجاح المستوطنين الإسبان لدى الأعراق الهندية: كان هؤلاء الهنود يقومون غالبًا - عن خضوع أو حتى عن قبول - باستخدام الأعمال الطقسية أو التصورات أو القوانين لشىء آخر غير هذا الذى كان الغازى يعتقد حصوله منها، حيث كانوا يخربونها ليس برفضها أو بتغييرها، ولكن باستخدامهم لها لأغراض غريبة ووفقًا لمرجعيات أجنبية تختلف عن النظام الذى لم يكن بوسعهم الفكاك منه. كانوا مختلفين بداخل الاستعمار ذاته الذى كان يقيم بينهم تشابها خارجيا وكان استخدامهم للنظام السائد يلعب بكل قوته حتى إنه لم يكن لديهم إمكانية لفظه. كانوا يفرون منه دون تركه. وكان اختلافهم يستمد قوته من خطوات "الاستهلاك" . ويتسلل التباس مماثل، وبدرجة أقل، فى مجتمعاتنا عن طريق أسلوب باستخدام الأوساط "الشعبية" للثقافات التى تقوم "النخب" المنتجة للغة بنشرها وفرضها.

إن وجود تصور ما وتداوله مثل قانون النهضة الاجتماعية الاقتصادية عند تدريسه على أيدى الدعاة أو المربين أو المعممين) لا يقدمان البتة الدليل على ماهيته بالنسبة لمستخدميه. ويستلزم أيضًا تحليل أسلوب مداولة الممارسين له الذين هم ليسوا مستخدميه. إذن يمكن فقط تقدير الفارق أو التشابه بين إنتاج الصورة والإنتاج الثانوى الذى يختفى فى أسلوب استخدامه.

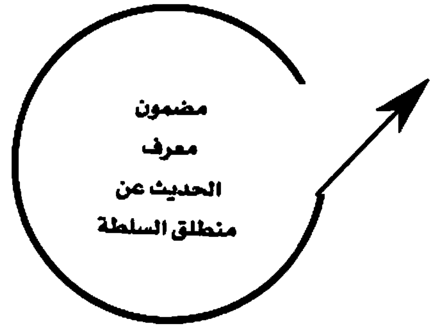
ويستهدف بحثنا هذا الفارق. وقد تتمثل مرجعيته النظرية فى بناء عبارات نظيفة باستخدام مفردات لغوية وتراكيب متحصلة. وفى علم اللغويات "الأداء" لا يساوى "المهارة" فالتحدث (وما ينطوى عليه من كل الحيل اللغوية) لا يمكن اختزاله فى معرفة اللغة. وإذا وضعنا أنفسنا فى منظور البيان - وهو محور هذه الدراسة - فنحن نميز فعل التحدث - فهو يعمل فى مجال نظام لغوى وهو يتناول امتلاك أو إعادة امتلاك اللغة من جانب متحدثين. وهو يقيم حاضرًا يتعلق بزمان ومكان ويقيم عقدًا مع الآخر (المخاطب) من خلال شبكة من الأماكن

والعلاقات، ويمكن لنا أن نلقى هذه السمات الأربع المميزة للفعل البيانى فى ممارسات عديدة أخرى (السير أو الطهو... إلخ). وهناك قصد يشار إليه على الأقل من هذا التوازى، والذى لا يستمد قيمته إلا بصورة جزئية كما سنرى. وهو يفترض أن المستخدمين، شأنهم فى ذلك شأن الهنود، "يرقعون" من خلال الاقتصاد الثقافى السائد وبداخله التمحورات اللا نهائية العدد والمتناهية الصغر لقانونه فى مصالحهم وقواعدهم الخاصة. ويتعين علينا، من خلال النشاط الدءوب تحديد الإجراءات والمساندات والآثار والإمكانات.

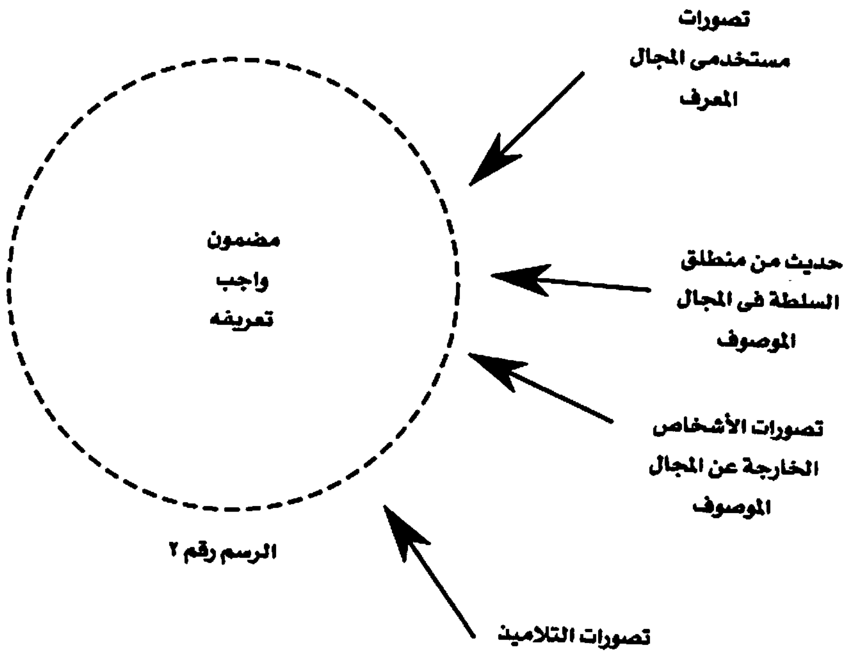
م. دو سيرتو. تأليف الحياة اليومية،
مجلد ١ : فنون العمل، باريس،
U.G.E (١٩٨٠)، ١٠/٨
رقم ١٣٦٣ ، ص ١٢ - ١٣



ويمكن للرسم التخطيطى الوارد أدناه اختصار الإجراء المقترح: تجنب أنواع الوصف المرتبطة بالرسم رقم ١ التى تولى قيمة أكبر للخطاب المؤسسى المشروع، والتى تفرض رؤية جامدة للمضامين الثقافية أو استخدام هذه الأشكال لإضفاء النسبية عليها من خلال مضاهاتها بوجهات نظر أخرى (وجهة نظر المستخدمين أو الأشخاص الخارجين عن المجال محل الوصف أو وجهة نظر التلاميذ أنفسهم) وكما يوضح ذلك الرسم رقم ٢: فى هذه الحالة الثانية، يأتى تعريف المضامين الثقافية ليكون الهدف الصريح للعمل الواجب إنجازه مع التلاميذ فى الفصل، حيث إنه لا يتم إنابة سلطة ما بأداء هذه المسئولية.



الرسم رقم ١



الرسم رقم ٢

نص مرجعي

على مستوى اختيار موضوع البحث، لم نتبع إشكالية السمات النوعية (ما دامت القيمة والتقاليد النوعية تبدو لنا متلاشية فيما هو بوسعه أن يؤسس فرديتها وحصريتها) ولا منطق التوافقات المنعكسة. فلقد اخترنا انحيازنا لاستكشاف أوجه التشابه غير المنتظرة أو الخفية بصورة موضوعية أو ذاتية وتصورنا من ناحية أخرى غرض دراستنا بشكل مخالف عن التصور الفرنسى البحت، ففرنسا هى بحق كل من يعيشون عليها. وهى بلد غير متجانس على المستويات الاجتماعية والثقافية والعرقية. فهناك أغلبية فرنسية من جانب، ولكن أيضا أقلية من المهاجرين من جانب آخر. وهؤلاء ينتمون ثقافيا وقانونيا لبلدهم الأصلى ويندرجون بشكل موضوعى فى العلاقات الاجتماعية والإنتاجية لفرنسا ذاتها. وهم يشكلون فيها جزءًا من القوى المنتجة ويندمجون فى الطبقات الاجتماعية ويقيمون تجارة ثقافية مع أصحاب البلد الأصليين فى بلد الاستقبال.

وفى إطار علم السلالات العكسى، رأينا من المفيد إجراء عمليات تحقيق بشأن الروابط القائمة بين الفرنسيين وبين النساك من المهاجرين وتحديد العلاقات التبادلية التى قد تكون قائمة بينهم. والأمر يتعلق، فى الحالة هذه، بإعطاء فكرة عن الإنتاج التجارى لعمليات نسك (مقدمة من المهاجرين) للاستخدام الفرنسى. إذن، يحيل هذا الاستخدام إلى وجود داخلى لعمليات توارد لما يطلق عليه وفقا لعلم السلالات لفظ "الفكر الوحشى": تقاليد ومناهج تفكير سحرية قائمة على ما هو فوق الطبيعة أو اللامعقول.

والسؤال المطروح هنا هو: لماذا إذن نتتبع هكذا التقليد الخاص بعلم السلالات والمتمثل فى التحقيق بشأن الفكر الفظ والذى باتت عموميته مستقرة ومقبولة الآن بصفة نظرية؟ (انظر: ليفى ستراوس والحقيقة فى فرنسا مبرهن عليها وفقًا لعلم السلالات انظر: فافرية سعده).

هل هذا يعنى بعبارة أخرى أن علم الأنتروبولوجى المعاكس قد يأخذ شكل إغرابية متأخرة و/ أو عرقية مسجلة فى إشكالية انتقامية قد تحدث أثرًا مرتدًا للنظريات القديمة المحقرة لعلم السلالات الاستعمارى؟.

وفى الواقع، يتعلق الأمر بتجربة علمية (لوجود علوم إنسانية) ثقافية المدى تمثل اللحظة الأولى فى مشروع نظرات متقاطعة (فى علم الأنثروبولوجى الاجتماعى) تكون ذات نفع يتمثل فى الإسهام فى تعدد ظروف انخفاض فى نزعة الأخطاء المتبادلة فى مقاربة الاختلافات.

إن التحقيق العرقى الذى قام به فى فرنسا باحثون من العالم الثالث لا يمكن أن يؤتى ثماره حقًا إلا إذا أتاح الفرصة للقيام باستبيان متعدد مثل هذا التحقيق نفسه مقدمة له ويكون كل ما سبقه مجرد مثال له. وفى مقابل ذلك، يكون كل ما يطلق عليه «علم أعراق عكسى» يمكن ألا تنطبق عليه مواصفات الموقف، وأن يكون نتاجًا لبعض الدراسات الأحادية الزائدة فى فرنسا حول موضوعات يكون قد تناولها سكان البلد الأصليون. إلا أن هذا التحقيق برفضه الانحصار فى ممارسة بكماء فإنه قد يعطى انطباعًا واهمًا بأنه عمل يتم عن خبرة اجتماعية ثقافية ذات خلاصات عملية أو بأنه يحدث ثورة فى علوم الإنسان أو ـ إذا ما دعت الضرورة ـ فتح الباب لشكل جديد منها. ويبدو أن التفكير فى مبحث العلوم المرتبط بالممارسة الفعلية يستطيع وحده دون سواه أن يجعلنا نتحاشى العيوب والأوهام ويتيح فى الوقت ذاته رفض المعانى الخاطئة التى قد نعزوها إليه على هامش العلوم الإنسانية وخارجها.

م. ديالو. مرابطو باريس فى
نظرة سوداء. الفرنسيون بعيون
الأفارقة، باريس، أوترمون
(١٩٨٤). صـ ١٢٧ ـ ١٢٩



١ ـ ٤ ـ الانتقال من ثقافة إلى أخرى:

يتحتم إرساء العلاقة المعقدة بين الثقافة الأم للتلميذ والثقافة الأجنبية على أساس أنها موضع عمل نوعى. وإلا فسوف يحمل الإجراء التربوى على وجود شفافية مطلقة بين نظامى تفسير مختلفين ولا يتيح دراسة دقيقة لأوجه الاختلالات فيما بينهما[١].

ولم يخضع سوء الفهم للثقافة إلا لقليل من التحليل[٢]؛ بيد أننا لا نستطيع أن نهون من أهميته فى الاتصال. وهذا قد يتراوح من مجرد خطأ (اعتبار الكبد الدسم مجرد هريسة) يمكن تجاوزه عن طريق الاعتذار عندما يقر الطرفان المتحدثان بوجود سوء الفهم إلى حوار صم حقيقى يمكن أن يكون حاملاً معه لمجازفات حياة أو موت[٣]. وإنه لمن سبيل اليوتوبيا أن نزعم إمكان تدريسنا للتلاميذ مجمل المواقف التى يتمخض عنها أشكال متعددة من سوء الفهم

---

(١) انظر الباب الأول: ٣ ـ ١ ـ اللاتواصلية النسبية بين أعضاء الثقافات المختلفة.

(٢) لنشر فى هذا الصدد، بالفرنسية كلفة أجنبية:

ـ هـ. بيسبى، علم التدريس والبين ثقافية فى العيش بالفرنسية، حوار الثقافات وتشكيل الفرد، سيفر، F.I.P.F (١٩٨٥) رقم ٢٦ ، صـ ٩٩ ـ ١٠٥.

ـ س. بينافادا، الحضارة فى الاتصال فى الفرنسية فى العالم، باريس، هاشيت/ لاروس (أبريل ١٩٨٤ رقم ١٨٤ ، صـ ٧٩ إلى ٨٦ ، بضعة أمثلة.

(٣) انظر: إعادة المحاكمة فى فرساى لثمانية متمردين مدانين فى بابيت فى لوموند المؤرخ ٢٢ أبريل ١٩٨٢، صـ ١٤ "أمام محكمة جنايات إيفلين، مثل الأربعة وهم عزل أمام ما لا يمكن تفسيره. كان المترجم الفورى ـ تعلمون ـ هايتى الجنسية هادئًا وناعمًا وتونى ترجمة أسئلة الرئيسة. وجاءت إجاباتهم بعيدة عن الحقيقة، من عالم آخر هو عالمهم، المترجم، أتحبون السينما؟ لماذا؟ المتهم "لا" الرئيسة: "ألا تحبون السينما؟ المتهم: "أسعى منذ عام للإجابة عن سؤالكم ولا أعلم". نستمر "لماذا لا تعملون فى السجن؟ " إجابة "لأن هناك من يغتسلون بصابون مارسيليا وآخرين بصابون صغير). وتوجهت بحديثها لآخر: " تقول شقيقتك إنك كنت لطيفًا مع أطفالها وإنك كنت تمنحهم الهدايا؟ الإجابة: "لا يا سيدى.... أبدًا" "هل حزنت لموت والدتك؟ ". "لا" وترجم المترجم: "لماذا لم يكن يعمل ؟ لأنه لم تكن لديه الرغبة. "لماذا؟ لماذا؟" "هكذا" قال المترجم الفورى. وللانتهاء من ذلك: لقد كنت تعيش مع عمك وعمتك؟ "زوج عمتى ليس عمى".

الثقافى. (فهذا من شأنه أن يسقطنا فى وهم المفردات اللغوية الآمن) ولكن من الممكن تدريب التلاميذ على توقعاتهم مع بيان إمكانية تشبيه العبور من ثقافة إلى أخرى ـ وإلى حد ما ـ بعملية التحول (انظر بطاقة) وتعليمهم. وبذلك توقع مخاطر سوء الفهم.

إلا أنه لا يمكن تناول الانتقال من ثقافة إلى أخرى من زاوية الحيزات الكبرى الثقافية أو السياسية أو الاقتصادية دون سواها أو العلاقات فيما بين الأمم. حيث ينبغى أيضا تناوله على أنه تعيين المؤشرات النوعية لمجتمع ما سواء تم تعريفه على أنه كيان وطنى أو جغرافى (منطقة أو إقليم أو حى أو اجتماعى (لاعبو الكريات أو الكوادر) أو عائلى. تحديد موقع الشريك اجتماعيا هو أحد الموجبات المطلوبة سواء بالنسبة للأجنبى أو لصاحب الثقافة الأم[1].

إن الشرط المسبق والضرورى للاتصال التام والكامل هو اعتراف كل من ينخرط فيه للآخر بالصفة التامة والكاملة للفاعل"[2].

وحتى يأخذ الإجراء التربوى لدرس اللغة هذه القاعدة فى الحسبان، يلزم إثارة الوعى لدى التلاميذ بعمليات تحديد هوية أخرى غير مجرد الانتماء الوطنى. فالفرد الواحد يمكن أن يتم تحديد هويته بأشكال مختلفة تختلف باختلاف التفاعلات التى ينخرط فيها، حيث يحفز كل تفاعل منها ظهور مظهر أو مظاهر مختلفة للهوية ونحن نعلم علم اليقين كيف تلعب الصحافة ـ وبصفة خاصة من خلال أخبار الحوادث ـ بهذه الزوايا المختلفة، بحيث تجعل من المرأة المدانة ذاتها إما إمًا لخمسة أطفال وإما عاملة مهاجرة وإما مناضلة نقابية.

---

(١) انظر: الباب الثانى : تصورات الزمان والمكان

(٢) ل. شامبار، كيف يمكن أن تصبح فارسيا ؟ أو الاتصال بين أشخاص ينتمون إلى ثقافات مختلفة هل هو ممكن وبأية شروط ؟ فى أصدقاء سيفر، سيفر C.I.E.P. (ديسمبر ١٩٨٢) رقم ٤. الاتصال بين الثقافى، صـ ٧.

ومن المهم فى فصل اللغة أن يتم تناول ظواهر الهوية هذه بكل تعقيداتها. ومن الممكن أن يسهم فى ذلك التدريبات الآتية:

- إحصاء المجموعات الاجتماعية - الكبيرة أو المحدودة - التى يعرب الفرد (أ) عن انتمائه إليها من خلال الوثيقة.

- عند اختيار فرد (ب) ينتمى إلى واحدة من المجموعات التى تحدث عنها (أ)، نقوم بعمل التحليل من جديد، تعيين المجموعة أو المجموعات الاجتماعية التى يحيل إليها بصفة مشتركة الفردان (أ) و (ب) وكذا المجموعات التى لا يحيلان إليها. وما هى أشكال الضمنيات التى يتقاسمانها معًا.

ويتم تطبيق التدريب ذاته على الفرد جـ هل يمكن أن يتقاسم الفردان أ و ب عددًا من الضمنيات معه؟ ما هى الإحالات التى قد يكون للفرد جـ قسط من الحظ ليتقاسمه مع الفرد (أ)؟ ومع الفرد (ب) ... إلخ.

ويمكن لعمل من هذه النوعية أن يؤدى إلى ظهور شبكات من التواطؤ، ومن تواطؤات المعنى على مختلف المستويات. ودون أن نزعم أن بوسعنا إحصاءها جميعًا، فإن للمعايير التالية درجة كبيرة من التعميم:

- الجنس.

- الجيل.

- الانتماء الجغرافى (الحى والمنطقة والإقليم).

- الوسط المهنى.

- المسار الاجتماعى.

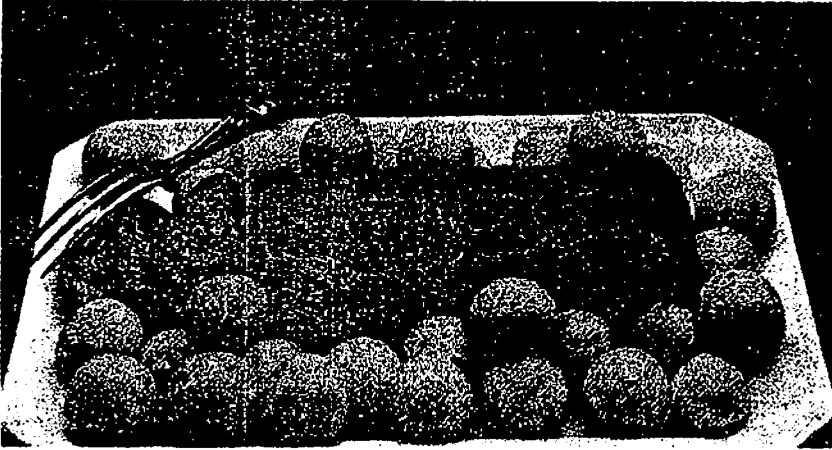
ونحن نرى فى الوثيقة التالية[1] كيف يمكن مواصلة هذا الإجراء مع الطالب ذاته بدعوته إلى تحليل عناصر هويته ذاتها وتقديم الشرح المسبق للتلميحات التى لديها فرصة ضعيفة فى أن يتقاسمها معه جمهور معين.

---

(١) مقدمة فى أكتوبر ١٩٨٢ فى إطار رسالة دكتوراه الدور الثالث التى ناقشناها أمام جامعة باريس ٥.

ومن الشائع بدرجة كبيرة أن يتولد الموقف الخاص بشرح مظاهر الثقافة الأم عندما يدخل كل شخص فى اتصال مع أجانب. وليس عسانا إهمال مثل هذا التدريب فى فصل اللغة والذى ينطوى - عند إجرائه بصورة تجريبية - على خطر إمكان تفسير - تجربة متفردة على أنها حقيقة عامة. وإذا ما علمنا التلميذ ليس فقط بناءه لإحالات اجتماعية فى الثقافة الأجنبية، ولكن أيضًا أن يحدد لنفسه موضعًا اجتماعيا فى بيئته الأم، فأمامه فرص أكبر لأن يتفهم إلى أى حد يمكنه أن يعلن على أنه ممثل لتلك المجموعة أو لأخرى دون أن يكون إلا ذلك.

بطاقة التنبؤ ببعض أنواع من سوء الفهم[1].



(١) مقتبس من : ج. زارات، مقاربة فى فصل اللغة للممارسات المطبخية ومعناها فى أصدقاء سيفر، سيفر، C.I.E.P. (يونيو ١٩٨٤)، فنون طهى وثقافات ، صـ ٤٤ ـ ٥٠.

الوثيقة الواردة أعلاه مقتطفة من السياق الفرنسى. وترتكز على الضمنيات التى يتم تداولها فى السياق الكولومبى وتهيئتها فى البطاقة المعنوية "تعلم كيف نسأل" (الباب الأول) وذكر التفسيرات الخاطئة التى قد تكون هذه الوثيقة موضعًا لها إذا ما تم تفهمه من خلال الإحالات الكولومبية.

ويجوز فى كور البطاطس المقدمة أعلاه أن يتم تصوره عند تقديمه مع الكعك فى السياق الكولومبى على أنه:

- إنتاج محلى نموذجى.
- إنتاج تقليدى.
- أحد مكونات الأعياد
- طبق مرتبط بلحظات ذات صبغة دينية.

ومن الواضح أن أيا من هذه الدلالات غير ملائم فى السياق الفرنسى. وإن كان يظل من اللائق تحديد دلالات المعانى الخاصة بأصابع البطاطس فى إطار المفهوم الفرنسى الخاص. إلا أننا قد نستبقى القول بأن دلالات المعانى هذه يصعب تحديدها بالنسبة للمنتج الفرنسى وإن كان الطبق المقدم (وهو روستو اللحم البقرى مع أصابع البطاطس) يبدو كأنه البديل المُقَيم لطبق اللحم والبطاطس المحمرة الشهير.



بطاقة 

الذاكرة والهوية

٤٣ ـ أتذكر بعضًا من أداجيو ألبينونى.

٤٤ ـ أتذكر برنامج جان ليك: مخزن غلال مونمارت.

٤٥ ـ أتذكر الرضا الذى كنت أشعر به عندما كنت أقوم بترجمة إلى اللغة اللاتينية وأعثر فى الجافيو على ترجمة عبارة بأكملها.

٤٦ ـ أتذكر تلك الفترة التى شاعت فيها القمصان السوداء.

٤٧ ـ أتذكر مستقبلات الكريستال.

٤٨ ـ أتذكر أننى كنت قد بدأت فى اقتناء مجموعتين من علب عيدان الثقاب وعلب السجائر.

٤٩ ـ أتذكر أن الفضل يعود إلى أيديت بياف فى بداية رفقاء الأغنية إيدى قسطنطين وإيف مونتان.

٥٠ ـ أتذكر الحقبة التى كان فيها ساشا ديستل عازف جيتار فى فريق جاز.

٥١ ـ أتذكر الأتوبيسات ذات المسطحة: كان علينا الضغط على جرس عند رغبتنا فى النزول فى المحطة التالية، ولكن على ألا يكون ذلك عندما نكون شديدى القرب لا من المحطة السابقة ولا من المحطة المراد التوقف فيها.

٥٢ ـ أتذكر الحقبة التى تم فيها الانتهاء من تشييد هذا المبنى (المكون من عشرة طوابق) فى نهاية جادة سور روزالى ليكون أعلى عمارات باريس ويتم اعتباره ناطحة سحاب.

٥٣ ـ أتذكر أننى حزنت حزنًا شديدًا لأن الممثلة ماجى ماكنمارا لم تؤد إلا دورًا واحدًا فى "القمر أزرق". وعلمت لاحقًا أنها كانت ابنة وزير الحربية.

٥٤ ـ أتذكر أن فولتيز هو جناس تصحيفى لأروية لوجون باستبدال حرفين من الاسم الأصلى .

٥٥ ـ أتذكر أن راول ليفى قد أفلس عندما أراد أن يقيم إنتاجًا ضخمًا أطلق عليه ماركو بولو.

٥٦ ـ أتذكر أن ساشا جيترى هو من أوجد شعار اليسكا.. "هذا شهى".

٥٧ ـ أتذكر أن كريستيان جاك قد طلق رينيه فورًا ليتزوج من مارتين كاروك.

٥٨ ـ أتذكر أن عداء السيارات سومر قد لقب بالخنزير البرى للأردين.

٥٩ ـ أتذكر شركة "GARAP"

٦٠ ـ أتذكر مجموعة السبع وزجاجها الفاصل ومقاعدها المتحركة.

٦١ ـ أتذكر أن نوكتومبيل والحى اللاتينى وشارع شامبليون كانت مسارح.

٦٢ ـ أتذكر الأسكوبيدو.

٦٣ ـ أتذكر "دوب دوب دوب.. استعمل شامبو دوب".

٦٤ ـ أتذكر كم كان رائعًا فى المدرسة الداخلية أن تصاب بالمرض وتذهب إلى العيادة.

٦٥ ـ أتذكر أنه بمناسبة إطلاق الجريدة الأسبوعية "القنفذ" ("القنفذ يَضْحك ويُضحِك") (تم تنظيم حفل كبير جرى فيه ـ على وجه الخصوص ـ عدة مباريات ملاكمة).

٦٦ ـ أتذكر أوبريت غنى فيها الأخوان جاك وأيرين هيلدا وجاك بيلز وأرمان ميستراك وماريز مارتان (وكانت هناك أوبريت أخرى، أعقبتها بعد ذلك بعدة سنوات وكانت تحمل عنوان "أرابيل الجميلة"، ولربما فى هذه الأوبريت وليس فى الأولى غنى أرمان ميسترال).

٦٧ ـ أتذكر أننى لم أصبح جيدًا ـ ربما كنت أفضل قليلاً من عديم المعرفة باللغة الإنجليزية ـ منذ اليوم الذى كنت فيه التلميذ الوحيد بالفصل الذى فهم أن كلمة earthenware تعنى صناعة الفخار.

٦٨ ـ أتذكر تلك الحقبة التى كان يستلزم فيها الانتظار لعدة أشهر وحتى ما يزيد عن العام للحصول على سيارة جديدة.

٦٩ ـ أتذكر أننى فى فيار دو لانس وجدت من المثير للضحك أن يسكن لاجئ يدعى نورماندى لدى فلاح اسمه بريطانى. وبعد ذلك بسنوات، ضحكت بالقدر نفسه فى باريس لمعرفتى أن مطعمًا يدعى لامارتين اشتهر عنه تقديم الشاتوبريان.

مقتطف من ج. بريك، أتذكر، باريس،
هاشيت (١٩٧٨) صـ ٢٣ ـ ٢٨.

إلى جانب هذا النص الأول، يمكننا أيضا دراسة مقتطف من كتاب كريستيان روشفور: حياتى بعد المراجعة والتنقيح من كاتبها. حيث يستعيد الكاتب أسلوبه فى "آه... أيها الساحر... إلى جورج بريك" . ع. روشفور، حياتى بعد المراجعة والتنقيح من كاتبها. استنادًا إلى أحاديث مع م. شافارديس، باريس، ستوك (١٩٧٨).

نقدم للمشاركين مقتطفًا من "أتذكر" لجورج بريك دون تقديم أية إشارات عن الكاتب. تعيين الذكريات وصياغة فرضيات عن الجنس والسن والانتماء الاجتماعى والجغرافى للكاتب.

تؤدى بناء العبارات ٥١ و ٥٢ و ٦٠ و ٦١ و ٧٢ و ٧٣ و ٧٦ و ٩٠ إلى الاعتقاد بأن الكاتب باريسى ويعرف الدائرة الخامسة، أما العبارات ٤٥ و ٥٤ و ٦٤ و ٦٧ و٧٧ و ٩٣ و ٩٤ فإنها تحيل إلى الطفولة وإلى زمن المدرسة الثانوية. أما العبارات رقم ٤٧ و ٤٩ و ٥٠ و ٥٣ و ٥٧ و٥٩ و٦٢ و٦٣ و٧٣ و٧٩ و٨٥ و٨٧ و٨٩ فإنها تضع الذكريات فى عامى ١٩٥٥ و١٩٦٠ ... إلخ.

وبعد قيامنا باستعراض صورة الكاتب واكتشاف قواعد الكتابة التى تميز ذكرياته (بداية واحدة، عبارات مقتضبة، انعدام للتواريخ، ذكريات شخصية، ذكريات على علاقة بالأحداث السياسية وأخبار الحوادث ... إلخ).

وفى أعقاب هذا العمل الكشفى، يتمثل أساس التدريب فى إنتاج ذكريات تتطابق مع القواعد التى تم إحصاؤها. على أن يتم وضع هذا التدريب الكتابى تحت شعار السعادة: أن يسعد الإنسان بنقل ما عاشه، وأن يسعد بالبحث عن الزمن المفقود، وأن يسعد باكتشاف بعض عناصر هويته.

ينبغى ألا يتوقف التدريب عند حد التلاقى مع ماضٍ محمل بالمشاعر. ويتحتم أن ترافقه بعض الملحوظات التى تتمثل مهمتها فى أن تشرح لقارئ فرنسى مدلولات المعانى الموجودة فى هذه الذكريات. وهذا العمل التفسيرى ليس فرديا حتما، وإنما يجوز لمجمل الفصل المشاركة فيه. ويمكن لنا إذن التحقق بصورة

ملموسة مما ينتمى إلى الحياة الفردية لكل مشارك وما ينتمى إلى الحياة التى يتقاسمها كل تلاميذ الفصل.

امثلة مجمعة من مواطنة نمساوية:

أتذكر عربات الترام القديمة فى ڤيينا ذات السطح المفتوح، والتى كانت تعطى الانطباع بأن عجلاتها مريعة من فرط اهتزازنا فيها.

أتذكر " هيا بنا نُمض يوما عاطفيا".

أتذكر لعبة أطفال يطلق عليها اسم "أيتها السفينة الصغيرة، هل لى أن أسأل ما هو اللون الذى يتعين علىّ ارتداؤه؟ "

أتذكر مشروب مياه غازية يدعى "كراشيرل"

أتذكر بنجامينو جيجلى.

أتذكر محلات بى إكس.

أتذكر أن: أنت تسمع نداءاتى السرية ليست لشويرت.

أتذكر أن الصقور التى وضعها نابليون الأول على الأعمدة أمام شونبرات كانت تعتبر بمثابة مصدر جذب سياحى فى المقام الأول لكل فرنسى.

أتذكر "المارونيبراتر".

ملحوظات:

(١) أغنية أمريكية شديدة الشعبية فى أعقاب الحرب العالمية الثانية، جلبها معهم المحتلون الأمريكيون.

(٢) لعبة فتيات بصفة خاصة - تقف الفتيات فى صفين متواجهين. وفى المسافة الفاصلة بينهما يقف طفل واحد. كان هذا السؤال المذكور هنا يوجه إلى هذا الطفل الذى يذكر إذن اللون. وقبل الانتقال من جانب إلى آخر، كان

لزامًا عليه إما إظهار اللون في مكان ما من ملابسه أو محاولة ألا يتم الإمساك به.

(٣) مشروب ألوانه صارخة، يقدم في زجاجات كبيرة شفافة وكرات زجاجية أسفل السدادة.

(٤) مغنى أوبرا وأيضًا أوبريت وأغنيات شعبية من أصل إيطالى، وقد حظى بتدليل وشعبية كبيرة أثناء الحرب.

(٥) هى محال مخصصة للجنود الأمريكيين ولعائلاتهم. وكان ينظر إليها على أنها فردوس لا يمكن بلوغه

(٦) هذا على الأقل ما كانت تعتقده الآنسة إس من الأليانس الفرنسية، والتى حصلت على وسام جوقة الشرف.

(٧) بائعو أبى فروة والذين يقومون بتسخينه على مقالى ساخنة فى نواصى شوارع فيينا فى الشتاء.



٢ ـ خطوات لجمهور نوعى:

فى علم تعليم/ وتعلم اللغات، تم توضيح مفهوم التقدم بعبارات التقدم اللغوى بصفة خاصة، ويمثل الاتصال الأول مع ثقافة أجنبية لحظة خاصة يمكن خلالها تعريف أهداف نوعية للمبتدئين. ودون اللجوء هذه المرة إلى معايير لمستوى الدراسة، فنحن نميز نوعين آخرين من الجماهير يستلزم أن يكونا أيضًا موضعًا لمعاملة تربوية خاصة: التلاميذ الذين تبتعد ثقافتهم الأم ابتعادًا ثقافيا كبيرًا عن الثقافة الأجنبية والتلاميذ الذين لديهم مشروع قصير وطويل الأمد بشأن الانغماس فى الثقافة الأجنبية.

٢ ـ ١ المبتدئون: تلقى التعاليم الأولى عند الاقتراب من ثقافة أجنبية:

تطور، خلال الخمسة عشر عامًا الأخيرة وعلى نطاق واسع، التفكير فى العلاقة بين اللغة والحضارة مع التركيز على العلاقة الوثيقة بين المجالين من بداية التعلم[1].

ويمكن لتلقى التعاليم الأولى لاكتشاف ثقافة أجنبية أن يتم ـ مع مبتدئين ـ انطلاقًا من بيان تصورات الاتصال الخاصة بهم علاوة على تصوراتهم الخاصة بتعلم لغة وتصوراتهم المتعلقة بالثقافة الأجنبية[2].

وخلال القسم الأول من الدراسة (سنة دراسية أو نصف عام دراسى)، من المهم أن يبرز المعلم اهتمامه الكبير بتصورات التلاميذ الخاصة بتعلم لغة أجنبية[3] لمعرفة ما إذا كان من الضرورى العمل على تطورها. فتصورات التعلم التى تؤكد بصورة أساسية على المكتوب وعلى الفهم المنهجى لكل الكلمات المقروءة أو المسموعة يمكن أن تكون على النقيض من المنهجية المستخدمة فى الفرنسية كلغة أجنبية. ويمكن أن نؤدى بالتلميذ لتصور أقل سذاجة للتعلم عن

---

(١) ف. دوبيسر، تدريس الثقافة: المضمون الثقافى للمستوى الثانى فى مجلة "الفرنسية فى العالم"، باريس، هاشيت/ لاروس (يونيو ١٩٧٠) رقم ٧٣ صـ ٦ ـ ١٤.

ـ د. كوست فرضيات منهجية للمستوى الثانى فى مجلة "الفرنسية فى العالم" ، باريس، هاشيت/ لاروس (يونيو ١٩٧٠)، رقم ٧٣. صـ ٢٦ ـ ٢٨.

ـ ك. بورشيه، تدريس الحضارة المعنية فى مجلة دراسات فى اللغويات التطبيقية، باريس، ديديه أيروديسيان (يوليو ـ سبتمبر ١٩٨٢) رقم ٤٧ ، صـ ٣٩ ـ ٤١ .

ـ ح. مونيان، معنى ومكان الحضارة فى تدريس اللغات فى مجلة "الفرنسية فى العالم"، باريس، هاشيت / لاروس (يونيو ١٩٧٠) رقم ٧٣ ، صـ ٢٦ ـ ٢٨.

(٢) من بين المقترحات التربوية التى تسير فى هذا الاتجاه، نذكر على سبيل المثال:

ـ شارليرك، خلف الكلمات، السادس، كتاب المعلم، باريس، D.C.D.L / هاتيه (١٩٧٥) صـ ١٠ ـ ١٣

ـ م. سميالو و ج ريجنت، تعلم الفرنسية فى فرنسا تطور ومواقف فى اختلاطات تربوية، نانسى C.R.A.P.E.L . (١٩٨١) صـ ٦٩ ـ ٨٢.

(٣) على سبيل المثال، باستعلامنا عن المناهج المستخدمة فى المواد الأخرى فى البلاد التى كان للتلاميذ فيها تجربة مدرسية.

طريق تعيين مختلف عناصر موقف الاتصال[١] فى الوثيقة السمعية أو مثيلتها فى الوثيقة المكتوبة عن طريق دفعه لاستخدام طريقة الطباعة والصور التوضيحية وتركيب الصفحات[٢]. ويمكن إذن اقتراح مجموعة من الوثائق - قد تكون فى غير المتناول إذا ما استمرينا فى فهم شامل - على التلاميذ شريطة أن يتم اقتراحها عليهم بأهداف محددة للبحث فيها إما على معلومة من بين أخريات وإما على عناصر فهم شامل.

ومن الممكن أن يبدو هذا المحور - للوهلة الأولى - شديد الغرابة عن كونه إجراء لتعلم المبادئ الأولية لإدراك ثقافة أجنبية. إلا أنه يسهم فى وضع تصور للمعرفة يثمن إخراج المضمون كما المضمون نفسه أى يبرز "الكيف" كما "الشىء ذاته"[٣].

إن العمل على تطوير تصورات الثقافة الأجنبية لا يمثل هدفًا معينا فى حد ذاته بالنسبة للمبتدئين. فكل مراحل التعلم تتعلق به فى الواقع. إلا أنه من المهم أن نعترف أن المبتدئين لديهم - حتى من قبل أن يبدأ تعلم اللغة - معارف عن الثقافة الأجنبية. معارف غير محددة، مختزلة غالبًا فى صورة بعض القوالب النمطية[٤] التى تم بناؤها بالصدفة من خلال الاتصالات مع وسائل الإعلام والتجارب الشخصية لكل فرد. ومن الممكن أن يكون هناك هدف ثلاثى للعمل على القوالب النمطية.

- تعيين تصورات فرنسا والدول الفرانكفونية التى تكون لدى التلاميذ مع بداية تعلمهم، ويمكن لهذه الصورة أن تستخدم بوصفها معيار تقييم فى المراحل اللاحقة للتعلم.

---

(١) ج. ل . مالاندان، ستون دقيقة، ستون صوتًا، ستون تدريبًا، كتيب التسجيل، كتيب تدريبات، ٢ كاسيت، باريس، B.E.L.C (1984 و١٩٨٥).

(٢) س. موارن، النصوص أيضًا صور. فى الفرنسية فى العالم، باريس، هاشيت / لاروس، رقم، صـ ٣٨ - ٥٢.

(٣) نلمس هنا، ما يمكن أن ينتج عن تقييم "تشخيص" (تبين إذا كان تلميذ يمتلك أو لا يمتلك القدرات الضرورية لمتابعة تعليم ما).

(٤) انظر: الباب الثانى " ٣ - ٢ - تصورات مقولبة للعالم: صور من هناك.

- إضفاء الطابع النسبى على هذه المعارف الموجزة ومضاهاة هذه التصورات الخاصة بفرنسا برؤى أخرى مقولبة عن فرنسا قائمة فى دول مختلفة.

- إحصاء تصورات بلد التلميذ السارية فى فرنسا (اعتباراً من القوائم السياحية والإعلانات وقصاصات الصحف)[1].

ومن المهم، وبالتوازى مع إجراءات التحليل هذه، وبالقدر الذى يتيحه السياق المؤسسى، أن يتم تشجيع إجراءات ذاتية منذ المستوى الأول للتعلم. فيمكن فى الواقع دعوة التلاميذ إلى إجراء تحقيق عن وجود فرنسا فى بيئتهم: أسماء شوارع، أسماء ذات رنين فرنسى فى دليل التليفونات وفى العلامات التجارية فى المحال، وفى برامج الإذاعة والتليفزيون والسينما والمجلات وغيرها من الأشياء التى تتيح إقامة علاقة بين السياق الأجنبى وسياق اللغة الأم. وهذا التحقيق يؤدى - اللهم إلا فى الأماكن الشديدة الثراء بالمؤشرات - إلى عدد محدود من الآثار: ديور أو لانفان، رينو أو ستروين... إلخ. ويمكن مقارنة المجال المحدود للمعلومات، التى تم الحصول عليها بتشكيلة التصورات المهيمنة فى الفصل. وتكمن فائدة هذا الإجراء بصفة خاصة فى وضع التلاميذ فى الموقف النشط للبحث عن المعلومات، وهو إجراء يتعين تمديده بصورة منهجية لدعوة التلاميذ لإنشاء فهرس المرجعيات الخاص بهم[2].

ولتحقيق الحد الأقصى من القطع بين المدرسة والواقع، يتم استخدام التجربة الشخصية للتلاميذ. عندما تكون الفرصة قد سنحت للتلاميذ لإقامة اتصال مع الخارج، يكون بمقدور تجربتهم أن تساعدهم على إلقاء الضوء على حدث ثقافى ما. امعنوا التفكير فى هؤلاء:

- من تناولوا بالفعل بالدراسة لغة أخرى ولديهم بالفعل تجربة مدرسية لثقافة أجنبية أخرى.

---

(١) لبعض الدول صورة حاضرة للغاية عن فرنسا، وللبعض الآخر مؤشر وجود يزيد فى ضعفه بشدة. ويمكننا توسيع التحليل للدول المجاورة أو إلى القارة التى ينتمى إليها البلد.

(٢) انظر: فى هذا الباب : ٢ - أى أهداف؟ أى تقييم؟ (المثال الأول).

- من هم مزدوجو اللغة وبالتالى يمكن أن تكون لهم تجربة غير مدرسية للاختلاف الثقافى.
- من أقاموا لفترة طويلة خارج دولتهم الأم (حتى وإن لم يتعلق الأمر بدولة فرانكفونية).
- من حظوا باتصال مع الخارج من خلال علاقة (زميل من جنسية أخرى، من طبقة اجتماعية مختلفة، قريب يعيش بالخارج بشكل محدد أو دائم).
- من حظوا باتصال بالخارج من خلال علاقة مع مجموعة (إقامة للتدريب اللغوى، مراسلة مدرسية).

بطاقة

إثارة الوعى

بالنسبية الثقافية

الدرس صفر[1]

(أ) الجمهور:

هذا الدرس صفر موجه لجمهور من المبتدئين البالغين من هولندا الذين يتعلمون اللغة الفرنسية ويتلخص مشروعهم فى القيام بسياحة فى فرنسا.

(ب) الهدف:

إقرار نوع من النسبية بين التجربة المعيشية وصورة الواقع الفرنسى فى عيون المتعلمين. فالجبنة كشىء، والتى تبدو متشابهة فى فرنسا وفى هولندا، تطلق ممارسات ثقافية مختلفة. وهى هنا لا تمثل إلا حجة تم التذرع بها لإثارة وعى

(١) مقتطف من الملف الذى وضعه د. فان زانـدرت فى إطار وحدة "الحضارة" الخاصة بالدورة التدريبية .B.E.L.C (يوليو ١٩٨٢).

الجمهور إلى أن الضمنيات الثقافية للسياق المرتبط باللغة الأم ليست قابلة حتما للتصدير.

ملحوظة: حتى يتم نشر هذه الوثيقة، يتم صياغة الأسئلة باللغة الفرنسية وإن كان - بالطبع إذ يتم إعطاؤها للجمهور باللغة الهولندية. ويتم استبدال المصطلحات الفرنسية للوثيقة أ. برسوم توضيحية من قصاصات المجلات.

تدريب للربط (الوثيقة أ)

نقدم للتلاميذ لصقًا نبين فيه أشكال الربط التى يمكن أن تثيرها الجبنة كشىء فى مختلف أشكالها الاستهلاكية لبعض طوائف الفرنسيين: نبيذ وخبز وزبد.. ويتم دعوة التلاميذ إلى إحصاء الصور التى يثيرها استهلاك الجبنة لديهم (لبن، جنزبيل، عرعر، مستردة...).

تدريب الإدماج (الوثيقة ب)

متى وكيف يتم استهلاك الجبن فى فرنسا؟

اعتبارًا من عمليات الربط الناتجة عن اللصق فى التدريب السابق، نحاول تحديث بعض القواعد الاستهلاكية والتى يمكن أن تأخذ شكلاً ممنهجًا فى صورة جدول. وفى وقت لاحق، يتم دعوة التلاميذ إلى وضع جدول يبرز ممارساتهم الخاصة.

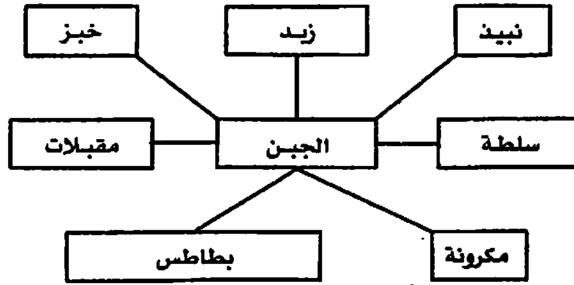
مقارنة المهارات (الوثيقة ج)

الدعوة إلى إيجاد - إن أمكن - مقابل للممارسات الهولندية الآتية: مسحاج الجبن، جبن مقطع إلى صفيحات، جبن مصنع جبن غير مصنع، جبن مكمور، واتباع التدريب نفسه بالنسبة للممارسات الفرنسية: صينية الجبن، الجبن الأبيض، الجبن الطازج، الجبن المذوب. تحليل ممارسة هولندية: "الأمسية الفرنسية".

من خلال هذه التظاهرة الذائعة الشيوع فى هولندا يتم استخلاص ما هو مستعار من التجربة المعيشية الفرنسية والتفكير فيما تم تحويله عنها.

الوثيقة أ:

بالنسبة لبعض الطوائف من الفرنسيين تثير الجبنة كشىء بعض الروابط:



ما هو الرابط الذى يوصى به استهلاك الجبن فى بلدكم؟

الوثيقة ب :

المناسبة / الأسلوب	إفطار	طعام خفيف	مشهيات	غداء			
				مقبلات	طبق رئيسى	جبن	حلو
بارد							
ساخن							
مملح							
سكرى							

طعام خفيف	مشهيات	عشاء			
		مقبلات	طبق رئيسى	جبن	حلو

ضع جدولاً يوضح ممارساتك الخاصة.

الوثيقة ج:

جـ - إن أمكن - مقابلاً فرنسيا أو هولنديا للممارسات الآتية:

مسحاج الجبن ← ؟

؟ ← صينية الجبن

صفيحات ← ؟

؟ ← جبن أبيض

جبن مصنع ← ؟

؟ ← جبن طازج

جبن غير مصنع ← ؟

جبن مكمور ← ؟

؟ ← الجبن المذوب



نص مرجعى

عندما نتحدث عن رموز ثقافية من شأنها الظهور غالبًا فى شكل صورة، فنحن نرى مجموعة هائلة من الوقائع المتعلقة بعلم الدلالات، والتى تتدرج اعتبارًا من معان باللغة "الحرفية" وحتى تركيبات على درجة عالية من الدلالات الإضافية والتى تنعدم بها أية براءة. وفى الحالة الأولى، ينبغى بصفة خاصة جعل التلميذ قادرًا على تعيين مواضع الصور النمطية التى لا يستطيع مواطن المجتمع الصناعى تجاهلها دون أن ينحط قدره بشراسة (مشكلة إضفاء الطابع الديمقراطى على التعليم) وعليه، ينبغى أن يكون المرء قادرًا على التعرف - من خلال الصور التى تظهرها - على مدخل ميناء نيويورك (من تمثال الحرية)، متوسط المظهر الخارجى لشوارع إحدى المدن العربية (والتمييز مباشرة - وبمجرد رؤيتها - بينها وبين أحد شوارع مدينة هونج كونج)، والأوراق المالية من

فئة دولار واحد (فى أفلام رعاة البقر) وشكل لينين وتروتسكى (من الأفلام السوفيتية)، إلخ. كل هذا هو مجرد معرفة أيقونية صغيرة - وهى معرفة ثقافية فى الواقع - لا يتم اكتسابها كليا إلا بالتعلم ويعتبر جاهلاً كل من لم يتلقها: وحاليًا، لا توفر المدرسة هذه المعرفة حتى إن "الورثة" فقط (بالمعنى المقدم من بورديو باسيرون) هم مالكو هذه المعرفة.

أما فيما يختص بصور الدلالات غير المباشرة فإنه سوف يكون أيضًا للتعليم مظهر محرر دون أن تكون هناك حاجة لبعض الوعظ لهذا الغرض وإنما من مجرد التعجيل الذى سوف يثيره فى الحركية التجوال الاجتماعى "لأبسط" المعلومات (وهى المعلومات التى يمثل اكتسابها صعوبة بالغة بالنسبة للتلميذ الخارج من وسط لم يلتحق بالتعليم إلا قليلاً، لأنها غير متاحة من حوله إطلاقًا وأبدًا لا تندرج فى الحوارات اليومية التى يستمع إليها). وعليه، يكفى أن ندفع التلميذ إلى ملاحظة أنه إذا كان الإيطالى الذى يظهر فى الأفلام يكون أسمر البشرة بصورة شبه دائمة، فإن هناك عددًا من الإيطاليين الشقر بإيطاليا. فهذا يؤدى إلى البدء فعلاً - ولو بقدر ضئيل - فى زعزعة السلطان الأعمى للقوالب النمطية العرقية فى ذهن الطالب، والتى كان يتولد عنها عنصرية "شعبية" مؤكدة (هذا بخلاف عدد آخر من الأمثلة بوسعها تضخيم هذه الحركة التى تم البدء فيها): منها "تأهيل" الشباب، حيث إنه إذا كنا نريد منحهم فرصهم فى الحياة الاجتماعية المهنية، يستلزم أن نعلمهم - من بين أشياء أخرى كثيرة - كيفية الامتناع - عند التحدث - عن التفوه بأشكال الرياء البذيئة والحكمية التى تبعد تمامًا بينهم وبين مجتمع الأوساط المتعلقة لتلقى بهم فى دائرة مفرغة مخيفة فى وسط هذه الجماهير التى لم تلتحق إلا قليلا بالتعليم المدرسى وتكون من جديد هذه العبارات هى الوحيدة التى سيستمعون إليها. وبالأسلوب نفسه، يكفى أن نوضح أن سيارة البطل، فى الأفلام الفرنسية الاستهلاكية - تكون فى الغالب الأعم من طراز دى إس (فى حين أن هذا الموديل أقل شيوعًا بدرجة ملحوظة بين قائدى السيارات من غير أبطال الأفلام) حتى يبدأ التلميذ فى تبين طبيعة

القوالب النمطية المستعبدة والماكرة، وكذا وظيفتها والتى تؤدى فى مجملها، فى الإنتاج الضخم للأيقونات، إلى تقديم صورة مشوهة طوعًا للمشاهد عن الواقع الاجتماعى الاقتصادى تهدف إلى نزع فتيل المطالبة وتسكينها من خلال "مشاركة" وهبت له بصورة تخيلية.

وبشكل أعم، فإن دراسة منهجية للدلالات الثقافية غير المباشرة للصورة قائمة على أمثلة ملموسة للغاية وفى متناول العقليات الشابة، قادرة - إلى حد بعيد - على تعليم الطفل وكسر الطوق المحيط به، والذى فرضته عليه الإيديولوجيات وعلوم البيان السائدة. وفى اللحظة ذاتها التى نعلمه فيها كيفية التفرقة بين أمانة الصورة للشىء وأمانتها فى نقل الواقع - فالأمانة الأولى آلية إلى حد كبير، أما الثانية فأبدًا لا تكون مكتسبة ودائمًا، وفى حال وجودها تكون دائمًا مغلوبة فى ذات اللحظة التى نعلمه فيها أن الصورة يمكن أن تكون مماثلة دون أن تكون بريئة - سوف نكون قد زدنا على ذلك قد ثبتنا فى ذهنه أوليات علم الدلالات الإيقونى وعليه فإن نظرية الدلالات غير المباشرة قد تم الاكتفاء بتقديمها - عند هذا الحد - كتدخل لنظام ثانٍ حامل لمعنى، جاء لينطبق على المعنى الأول.

ج. متيز، صور وعلم تربوى فى مقالات عن معنى السينما، باريس كلينكسيك (١٩٧٢)، المجلد الثانى صد ١٤٦ -١٤٧

ملحوظة: بعد خمسة عشر عامًا من ظهور هذا النص، أصبحت الأمثلة المقدمة فيه باطلة (فالسيارة من طراز دى إس لم تعد عنوانًا للمكانة المرموقة). وأصبح نشر الصور النمطية يتم بشكل أسرع فى بعض السياقات وبفضل وسائل الإعلام. إلا أنه لم يزل لهذا النص مداه التربوى الذى يمثل قيمة كبيرة.

حتى مع بعض المبتدئين، يمكن أن نسعى إلى إضفاء الطابع الموضوعى على العلاقة بين الثقافة الأم والثقافة الأجنبية وباتخاذنا لشىء ثقافى مشترك ما بين

الثقافتين، يمكن أن نتساءل حول الضمنيات المرتبطة به فى كل من السياقين (انظر البطاقة) وتحليل الاختلافات حتى إن كان هذا العمل الأخير يتم باستخدام اللغة الأم.

فالقاعدة الذهبية مع مبتدئين قد تتمثل فى عدم اعتبار التلاميذ بمثابة القواقع الفارغة التى يتعين ملؤها وإنما ـ وفى حركة جدلية ـ فى إقرار الاكتساب الفعلى لبعض المعارف المتأتية فى إدراك ثقافة أجنبية مع الدفع إلى اكتشاف هشاشة بعض هذه المعارف. ومن الأجدر فى كل الحالات عدم الربط بين غياب المهارة اللغوية وبين العذرية الثقافية. وكما يبرهن على ذلك نص جـ. ميتز، فإن إثارة الوعى باكتشاف ثقافة أجنبية يمكن أن يبلغ ـ من زاوية بعض مظاهرها ـ وبسرعة فائقة درجة جيدة من التفكير النقدى بمعزل عن أشكال الأداء اللغوى المتقدمة إذا كانت الوسيلة التربوية مناسبة. والقاعدة المتمثلة فى عدم التحدث إلا باللغة الفرنسية فى درس اللغة الفرنسية أمر يحمل الكثير من المزايا. وإن كان لها حدودها بإرغامها التلميذ على التلجلج بأحاديث مبتورة. فاللجوء إلى اللغة الأم ـ إذا أمكن ـ لا يمكن أن يصبح أمرًا محظورًا فى درس اللغة الأجنبية إذا ما أتاح ذلك تحليلاً دسمًا ومتباينًا.

٢ ـ ٢ ـ ثقافات بعيدة: تعلم التفكير فيما هو غير قابل للتفكير

يوضح المثال الذى أوردناه لتونا فى البطاقة السابقة أن القرب الجغرافى لا يضمن بأى حال من الأحوال التشابه الثقافى إذا ما تم تناول الوقائع على مستوى المعانى الضمنية التى تحملها. وعليه، يكون من الدقيق للغاية إعطاء تعريف صارم لما يجوز له ـ بشكل يزيد أو يقل ـ الفصل بين ثقافتين.

إلا أنه يلزم علينا الاعتراف بأن الانتماء إلى فضاءات سياسية مختلفة (الكتلة الغربية/ الكتلة الشرقية، نظام سلطوى/ نظام ديمقراطى) أو إلى مرجعيات اقتصادية متباينة (الغرب/ العالم الثالث، اقتصاد رأسمالى/ اقتصاد ماركسى)، إلى ديانات مختلفة يؤدى إلى إحداث تصدعات هائلة حين الانتقال من

الثقافة الأم إلى الثقافة الأجنبية. ويمكن لهذه الاختلافات ـ التى تكون غالبًا متوارية فى المواد التربوية ـ أن يتولد عنها مواقف إغراء قوية أو تيارات رفض عنيفة.

ومن المهم أن يتم فى الدرس تناول المشكلة الدقيقة للمحظورات شريطة وجود السياق المؤسسى الذى يتيح ذلك. فمن الممكن السماح بالتعبير بالكلمات عما يتحتم عليه عادة أن يظل ضمنيا إذا كان الفصل هو المكان الذى يتحول فيه الضمنى إلى صريح. ونحن نقترح هنا بعض الخطوات التى تجعل من الممكن إثارة الوعى بالدور الاجتماعى الذى يلعبه المحظور.

يمكن لنا أن نتناول مع التلاميذ الموضوعات التى قد تمثل محظورات لبعض أقسام من السكان الفرنسيين (الموت، الصحة، الجنس...) والتى لا تكون كذلك فى ثقافة التلاميذ. ويمكن لبعض الوثائق التى توضح أشكالا "للتصدعات[1]" أن تكشف النقاب عن وجود قانون الصمت.

يمكن تبنى البعد التعاقبى عند تناول المحظورات، أولاً فى الثقافة الأجنبية وثانيًا فى الثقافة الأم. ومن المهم توضيح أن بعض العادات التى يعتبرها التلاميذ عامة لم يتم دائمًا تفسيرها على هذا النحو وفقًا للعصور بما فى ذلك ما يقع، فى حياتهم اليومية بصورة البديهة [2]. فالتطابق يتطور، سواء تعلق الأمر بالجنس أو بالصحة. ففى المجمع الفرنسى التقليدى شاع استخدام "القمصان المثقوبة" فى بعض أوساط البريشون فى القرن الماضى "حيث كانت فتيات الأديرة تتولى حياكتها لجهاز عرسهن. ومن حول الثقب عبارة تنم عن إذعانهن "مع مريم" أو "مشيئة الله" (...)؛ وكان ارتداء القميص يحول العلاقة الجنسية من استمتاع إلى إلزام"[3]. وكانت المراحيض تنتمى إلى ما لا يمكن تصوره فى القرن السابع

(١) انظر: الباب ٣ : ٣ ـ ٢ التصدع.

(٢) انظر: الباب ١ : ٢ ـ ١ البداهة المتقاسمة والباب ٢ : ١-٢- التاريخ الجديد ودرس اللغة.

(٣) ف لو، الجسد فى المجتمع التقليدى، باريس، برجيه لوفرو (١٩٧٩) ، "فضاء البشر" .

عشر الفرنسى كما تبرهن على ذلك تلك الفقرة المقتطفة من "غير المتصور" فى الدليل السياحى المعاصر:

"يصيبك المنتزه (الخاص بفرساى) والحدائق وحتى القصر بالغثيان بسبب الروائح الكريهة. فالممرات وأفنية أجنحة المبانى والدهاليز مليئة بالبول والغائط. وتبدو الأمور كما لو كان القصر والحدائق والمتنزهات قد أسلموا لعدم تحفظ الجنود ولدهماء بالغة الحقارة تبولت وتغوطت بلا استحياء أو معاقبة تحت نظر المارة"[1].

تستمد هذه الأمثلة قيمتها من "لذاعتها". فهى تذكر فى سياقها فى الزمان وفى الحيز الجغرافى والاجتماعى المحدد، ويمكن بهذا الأسلوب إضفاء النسبية عليها. وتتيح أمثلة أخرى مستقاة من ثقافة التلميذ مواصلة هذه الخطوة. إلا أن هذا النوع من المعارف ينتمى غالبًا إلى "غير المتصور" فى تأهيل مدرسى اللغة.

وعند انتماء الثقافة الأجنبية والثقافة الأم إلى فضاءات اقتصادية وسياسية ودينية مختلفة، يكون للبعد الفرانكفونى دور يستلزم له تأديته بإتاحته إقرار ممارسة اللغة الفرنسية وسط تنوع كبير للقيم الثقافية وأحيانا[2]، يكون من القابل للتطبيق الارتكاز - مع جمهور من المبتدئين - على ممارسات ثقافية فرانكفونية لها درجة قرابة ثقافية مع سياستها الأم. وفى هذه الحالة، يستلزم القضاء على المعوق الخاص بالمعلومات والوثائق (وهو نتيجة التدفقات الثقافية على المستوى الدولى). وتتمسك مؤسسات عديدة بإضفاء القيمة على مجمل الثقافات الفرانكفونية خارج فرنسا[3]. ويستلزم القيام بعمل توعوى كبير لدى

(١) تورمو دو لامورانديار، بوليس عن الشحاذين، ١٧٦٤ ، اقتباس ر. هـ جيران، الأماكن، تاريخ المراحيض، باريس دار نشر لاديكوفرت (١٩٨٥) . صـ ٥٨.

(٢) بالنسبة لجمهور لم تتح له الفرصة إلا نادرًا للاحتكاك بالتنوع الثقافى على سبيل المثال ، أطفال من وسط ريفى خضعوا بدرجة ضعيفة لتأثير وسائل الإعلام.

(٣) تحت إشراف أ. روبوليه وم تيتو ، دليل ثقافى. حضارات وآداب ناطقة بالفرنسية، باريس، هاشيت، (١٩٧٧) ، مجموعة ف. آداب باللغة الفرنسية خارج فرنسا، مقتطفات تعليمية ، سيفر، F.I.P.F (١٩٧٦) ، دار نشر دوكلو.

مؤلفى الكتب المدرسية الخاصة باللغة الفرنسية كلغة أجنبية على مستوى الوصف السلالى لهذه الحقائق الفرانكفونية خارج فرنسا(١).

إن فكرة غير الوارد على الخاطر يتحتم عليها أن تكون فى مركز العمل التربوى عند إقامة علاقة بين ثقافات متباعدة، وهذا ما يعنى جعل تعريف الملاءمة الاجتماعية مقبولاً وفقًا لمعايير لا وجود لها فى جدول المرجعيات الثقافية للتلميذ.

٢ ـ ٣ الإعداد للانغماس(٢):

ينخرط المسافر، مع كل انتقال، فى مراقبة حياة يومية غير مألوفة بالنسبة له. ما هى الإستراتيجيات الفردية للاكتشاف عندما نكون فى مواجهة مباشرة مع حيز مكانى مجهول ومرجعيات غير معتادة ونمط حياة معدل؟ كيف نملك المجهول؟ ما هى تصورات المعرفة الضرورية التى تعمل عند الاتصال بسياق غير مألوف؟

أن تكون سائحًا مارًا بفرنسا ومشاركًا فى تبادل مدرسى أو مهنى يدخل فى إطار مشروع انغماس متوسط أو طويل الأمد، هذه هى الأسئلة التى يمكن أن نقيم من حولها الإعداد لانغماس فى ثقافة أجنبية.

إن دليل السفر هو واحد من هذه الأدوات المؤمنة إلى الحد الذى يسمح لنا بتصوره غالبًا على أنه لا غنى عنه. فهذا الدليل يضمن لنا معرفة ما هو أساسى

---

(١) لنذكر ـ على سبيل المثال ـ مختارات المقالات الآتية : ـ أبيدجان، فى ناصية الشارع، عناصر من الحياة المدنية فى عاصمة ساحل العاج، باريس، O.R.S.T.O.M. (١٩٨٣) ب. مارينجديه، ناشد علمى.

(٢) هذا الجزء يمثل إعادة وترتيبًا من جديد لبعض الأفكار المقدمة فى :

جـ. زارات، ملحوظات عن نظرة سياحية فى أنتوبيلك ٧ باريس، B.E.L.C (فبراير ١٩٨٤) صـ ١٨١ ـ ١٨٥.

م. أرودا وجـ.زارات ود. فان زاندرت: أى سائحين نحن؟ فى الفرنسية فى العالم باريس، هاشيت/ لاروس (أكتوبر ١٩٨٤) رقم ١٨٨ ، صـ ١٠١ ـ ١٠٢.

ويعين النادر والفريد والممتاز ويتيح لنا دليل استخدام المجهول. ويجوز، من هذا المنطلق، أن يكون موضعًا للدراسة فى الفصل. فعقد المقارنة فى الفصل بين الدليل الصادر محليا عن فرنسا وعن الدول الفرانفكونية يتيح للتلاميذ ملاحظة مجموعة من السلوكيات المحتملة فى تفهم الأجنبى. فالدليل السياحى "يحيل إلى هذا الأسلوب الذى يرى به المسافر بشكل أو بآخر (وهذا الأسلوب هو أيضًا فى حالة تطور دائم) العالم وفقًا لما ينتظره منه وما ينوى أن يستمده منه: إن دليل المسافر لهو انعكاس أمين لأسلوب استهلاكنا للأجنبى[1].

ويمكن لنا أن نستخلص عدة أساليب تؤدى إلى رؤية معيارية للواقع الأجنبى.

وحتى نستعيد الدراسة القديمة، وإن كانت دائمًا ملائمة للسيد ر. بارت بشأن "الدليل الأزرق" [2]، فإن بعضًا من أشكال دليل السفر يرتكز على نظام قابل للعد وتخصيص بالشكل الذى يسمح لنا فى كل لحظة بحساب ما لا يوصف "فعندما يتمثل المشروع فى العناية بوصف سكان البلد فإن السكان يأخذون هنا شكل "النمط" ففى إسبانيا، على سبيل المثال، الباسكى بحار مغامر واللوفانتى بستانى سعيد والكاتالانى تاجر ماهر والكانتابر ساكن جبال شاعرى[3]. فمغامرة السفر تتلخص فى عملية تصنيف. حيث يتم تعيير كل أمر غريب وكل عنصر يتعين زيارته وفقًا لدرجة تأثيرة وأصالته. سواء تعلق الأمر بالآثار أو البشر أو المناظر الطبيعية التى يتم تقييمها جميعًا وفقًا للمقياس الثقافى نفسه.

أما الأداة الأخرى، فهى تتمثل فى وضع الآثار والأماكن السياحية خارج الأحداث العارضة للزمن المعاصر ومنحها هكذا، كما يقول ب. بورديو بشأن الأعمال الفنية المعروضة فى المتاحف" معنى اجتماعيًا يجعل من الزيارة إلزامًا

---

(١) ج. ف. هيرش، من الحاج إلى المتسكع فى "الأزمنة الحديثة"، باريس (١٩٨١)، رقم ٤١٦، صـ ١٦١٢.

(٢) ر. بارت، علوم الأساطير، باريس سوى (١٩٥٧)، بوان، صـ ١٢١ ـ ١٢٥.

(٣) المرجع نفسه، صـ ١٢٢، عن الدليل الأزرق عن إسبانيا.

حقيقيا"[1] كما أن عملية الإدماج فى دليل السفر يتولد عنها قيمة إضافية من خلال منظور خارج عن اليومية والتظاهرات العامة التى ترمى إلى منحها طابعًا أصيلاً [2]". الإقبال الشديد وقيود الزيارة (السكوت، تتبع الأسهم لتبيان خط سير الزيارة، قيمة التذكرة) يتمثل فى جعل الشىء الثقافى قيمة مستحقة للاعتراف الجماعى. ويسهم دليل السفر فى عملية التكريس هذه عن طريق تحويل الشىء اليومى إلى رمز ثقافى.

فالدليل إذن، وهو المكتوب باللغة الأم للمسافر بقلم أحد المواطنين أمثاله وقد تم نشره وشراؤه فى البلد الأم، شىء لغوى واقتصادى يبقى على الاتصال الرمزى المطمئن مع البلد الأم وهو يقدم لكم البلد التى تقومون بزيارتها من خلال انتمائكم القومى"[3] فالدليل يمثل، إلى حد ما، الحبل السرى الذى يجعل من الممكن الخروج إلى بلد أجنبى.

وحتى يستخدم المسافر عن تبصر دليله السياحى، يتحتم عليه معرفة القبليات: حيث إن الدليل السياحى يحيل إلى إدارة عقلانية للحيز المكانى وللزمان. فهو يندد باللقاء الصدفوى والتسكع بلا هدف وهو يهول من الضلال. وينحى الدليل جانبًا اكتساب المعارف بأسلوب التجارب والأخطاء والتخبطات ومقاربة المعانى فالدليل يقترح إلقاء نظرة خارجية على الشىء المراد وصفه. ويقتصد عمومًا فى اكتشاف هذا الشىء الذى يختص به السائح بصفة شخصية. إذن، أليست هذه المواجهة الشخصية مع الواقع الأجنبى أمرًا أساسيا؟

وإذا كان من المستبعد حظر استخدام دليل السائح، فإنه يمكن لدرس اللغة أن يكون فى آن واحد المكان الذى نتعلم فيه إضفاء النسبية على ملاءمة هذا

---

(١) ب. بورديو، حب الفن، باريس، دار نشر مينوى، " الحس المشترك " صـ ١٣٥.

(٢) ب. بورديو، المرجع نفسه، صـ ١٣٥.

(٣) ج.، ف. هيرشى، المرجع نفسه (١٩٨١).

النوع من الأدوات وقيمة أكبر على ممارسة شخصية للاكتشاف، علاوة على تكوين تجربة غير مستقاة من الكتب والمواجهة المباشرة مع الخطر ومع غير المتوقع[1].

وهكذا، فإنه يمكن تناول التجارب السابقة للرحلة فى الفصل من خلال الأشياء التى تم جمعها خلال فترة الإقامة (التذكارات وكروت المعايدة والصور الفوتوغرافية...)[2] من خلال شهادة من قاموا بالرحلة وعادوا الآن (اللجوء إلى قدامى المبعوثين للمشاركة فى إعداد من هم على أهبة الرحيل).

بطاقة:

المهارة الثقافية فى درس اللغة

صياغة أهداف[3]

على التلميذ أن يعرف:

- **فى نهاية المستوى الأول:**

- استخدام إجراءات الفهم الكامل لنصوص مكتوبة وشفهية اعتبارًا من وثائق أصلية معاصرة.

- تعيين واستخدام مختلف مصادر المعلومات المرتبطة بالسياق الفرنسى والفرانكفونى المتاحين محليا (صحافة، جمعيات، مؤسسات، إذاعة..)؛

---

(١) حول أسلوب الحصول على هذه التجربة وتقييمها انظر ـ لاحقا: أى أهداف ؟ أى تقييم ؟ (المثال الثانى).

(٢) يهدف هذا الجدول إلى إعادة إدماج مفهوم التقدم فى تفكيرنا، وهو الذى لم يكن حاضرًا إلا بقدر ضئيل حتى هذه الصفحات. وسوف نحرص ـ حين استخدامه ـ على عدم عزله عن الأبواب السابقة، والذى يمثل هو بالنسبة لها شكلاً من أشكال (الخلاصة).

(٣) عن استقلال الوثائق. انظر: م. أرودا وجـ. زارات ود. فان زارات النظرة السياحية، باريس، B.E.L.C (١٩٨٥)، كتيبات المدرس والتلميذ.

- تعيين القوالب النمطية والتصورات عن فرنسا وعن الدول الفرانكفونية الأخرى التى تهيمن محليا على مختلف القطاعات (صحافة وسياسة وسياحة وأوساط اقتصادية وسكان فرانكفونيين مقيمين محليا ...).
- تعيين القوالب النمطية والتصورات المتعلقة ببلد التلميذ، والتى تهيمن فى فرنسا وفى عدد آخر من البلدان الفرانكفونية.

● **فى نهاية المستوى الثانى:**

- تهيئة اتصال شخصى مع فرانكفونى واحد أو أكثر.
- وضع مرجع فى سياقه.

(على سبيل المثال: إقامة علاقة بين رأى ما ووسيلة الإعلام التى تنقل هذا الرأى أو مع موقف المهيمن أو المهيمن عليه اجتماعيا لمن يطلق هذا الرأى أو مع الحقبة التاريخية المحال إليها هذا الرأى نفسه).

- إعادة تشكيل شبكات مرجعية فى الوقت الذى توجد فيه هذه المرجعيات فى سياقات مختلفة.
- قياس مدى القدرة التصورية لموقف بعينه.
- شرح وقائع تختص بها الثقافة الأم إلى أحد الفرانكفونيين.
- السيطرة على استخدام المرجعيات الجغرافية والتاريخية والاقتصادية والسياسية المختصة بالثقافة الأجنبية، والتى يزيد شيوعها فى العلاقة القائمة بين الثقافة الأم والثقافة الأجنبية.

● **فى نهاية المستوى الثالث:**

- خلق ظروف متعلقة بالإقامة لفترة قصيرة أو متوسطة فى وسط فرانكفونى وتحليل ظروف انغماسه.
- إقامة علاقة بين المرجعيات وبين سياق بالغ التحديد (جيل أو شخصية عامة...) (مثال/ تعيين الطابع البالى لوثيقة).

- تعيين مصادر الاختلال بين الثقافة الأجنبية وثقافة التلميذ (قيم أخلاقية ومحظورات...)؛ ومعرفة كيفية شرحها لفرانكفونى ولعضو فى ثقافته.



٣ - أى أهداف؟ أى تقييم؟

فى مجال تقييم المهارة الثقافية، والذى لم تشمله الأبحاث بالأحرى إلا فيما ندر[1]، نود هنا أن نقرأ هذه المقترحات كما لو كانت إسهامًا فى إحياء هذا المجال. وإذا كانت البطاقة السابقة قد عمدت إلى تلخيص وتنظيم عددٍ من مقترحات العمل التى تم القيام بها، فإنه ينبغى استخدامها بحذر. وفى الواقع إن هذه التشكيلة من الأهداف تم وضعها بخلاف الأهداف المعلنة صراحة أو ضمنيا من قبل النظام التعليمى الذى يندرج فيه فصل لغة معين. وعلى كل قارئ إقامة علاقة بين هذه الأهداف والسياق المؤسسى المحدد الخاص به.

إن غياب أو وجود بعض الأهداف جدير ببعض التفسيرات. فباستثناء المستوى الأول، فإن أشكال التعلم من النوع اللغوى غير مذكورة. ينبغى ألا نستنبط من ذلك اعتبار اللغة والحضارة بمثابة مجالين مستقلين. وهذه مناسبة لإعادة تأكيد تضامننا مع ما يطلق عليه ل. بورشيه اسم "مبدأ علمى جوهرى":

---

(١) نشير فى هذه النقطة إلى:

- ن. بروك، تحليل الثقافات الأجنبية والأم فى ثورة الثقافة، المرجع نفسه، ١٩٧٦، صـ ١٩ - ٣١.
- م. أ كوك، أدوات مزدوجة لقياس مواقف التلميذ تجاه أصحاب الثقافة الهدف فى حوليات اللغة الأجنبية، رقم ١١ ، ١٩٧٨، صـ ١٤٩ - ١٦٣.
- ر. س لافايت ور شولز، تقييم أشكال تعلم الثقافة فى الثورة الثقافية، تدريس اللغة الأجنبية، فاشيونال تكتبوك، ١٩٧٦ ، صـ ١٠٤ - ١١٨.
- ف. ب. نوستراند و هـ. ل. نوستراند - اختيار فهم الثقافة الأجنبية فى آفاق لمدرسى الثقافة الأمريكية اللاتينية. سبرنج فيلد، هيئة التعليم العام ١٩٧٠.
- ل. بورشيه، تدريس الحضارة المعنية فى دراسات لغوية تطبيقية، باريس، ديديه أيروديسيان (يوليو - سبتمبر ١٩٨٢) رقم ٤٧ ، صـ ٣٩ - ٤٩.
- ج. أى أبشور . عبر اختبار الثقافة. ماذا نختبر فى تعلم اللغات؟ رقم ١٦ ، صـ ١٨٣ - ١٩٦.

"إن اللغة تتسم فى مجملها بالحضارة، من ناحية لأنها نتاج اجتماعى تاريخى ومن ناحية أخرى قياسًا لأنها دائمًا وقبل كل شىء ممارسة اجتماعية. بالتبادل، لا وجود لأى ملمح حضارى بمعزل عن اللغة [1].

ولا يتناقض هذا التأكيد مع صياغة أهداف خاصة بالانتقال من ثقافة إلى أخرى فى فصل اللغة. ويعتبر درس الحضارة، فى بعض السياقات، بمثابة مجموعة تربوية غير مرتبطة بدرس اللغة. ولا تهدف البطاقة السابقة إلى تثبيت هذا الاختيار المؤسسى، حيث يمكن لها مساعدة المدرس على مواجهته على أكثر تقدير.

ويمكن أن يتراءى لنا اتصال الفرانكفونيين أو الانغماس لمدى قصير أو متوسط أهداف تندرج فى اليوتوبيا فى بعض السياقات غير المواتية (التكلفة الاقتصادية) وفى تعليم يخدم فقط نخبة مؤثرة، وهدفنا هنا يتعارض مع الوقائع:

فمن ناحية، فى الوقت الذى يتم فيه غالبًا تصور الإقامة فى فرنسا بوصفها مرحلة تلقينية من الدرجة الأولى، يتعين إبراز أن هناك أشكالاً أخرى من الاتصال اقل ممارسة للضغوط على المستوى الاقتصادى تكون على درجة عالية من الملاءمة منها على سبيل المثال: الاتصالات مع الجالية الفرانكفونية المتمركزة محليا أو إقامات فى بلد فرانكفونى كليا أو جزئيا يكون قريبا من بلد التلميذ. وفى مقابل ذلك يمكن التعرف على الثقافات الفرانكفونية فى تنوعها.

ومن ناحية أخرى، إن الغرض الصريح لضرورة الاتصال المباشر مع الوسط الفرانكفونى أثناء تعلم اللغة الفرنسية يعنى أن نمنح أنفسنا الوسائل حتى يتم الاعتراف رسميا بهذا الاحتياج، وتحمل عبئه من قبل الهيئة التعليمية، ولا سيما على مستوى إعداد المدرسين أنفسهم.

---

(١) حول أسلوب الحصول على هذه التجربة وتقييمها انظر ـ لاحقا: أى أهداف ؟ أى تقييم ؟ (المثال الثانى).

وإذا ما استعدنا تعريف ب. بوئى جان عن التقييم: "التقييم هو تقدير درجة نجاح التعلم بإحالته لمعيار محدد مسبقًا عن طريق إقرار إمكانية مقارنة أداء متعلم بأداء متعلم آخر على الدرجة نفسها من التعليم "[1] فإن الصعوبة القصوى تكمن فى التثبت من ملاءمة أدوات القياس بالشكل الذى لا يتيح معها تقييم المهارة الثقافية باللغة الأجنبية.

ويتمثل الطراز الأول من الإجابة فى تقييم معرفة بعض المعارف الثقافية اليسيرة القياس، إما لأنها تحيل إلى وصف كمى للواقع الأجنبى (على سبيل المثال: ما هى أكبر خمس صحف فرنسية من ناحية الإصدار؟ ما هى نسبة البطالة فى عام معين؟) وإما لأن الإجابات تندرج فى إطار منطق الصحيح والخطأ (على سبيل المثال: ما هى الأنشطة التى اشتهر بها شخص معين؟ فى أى تاريخ وقع حدث معين؟).

ويتيح، بالطبع، هذا النوع من التقييم قياس المعرفة بعدد من المرجعيات الثقافية، ولكن وفقًا للحدود التالية:

- الأولى يختص بها نظام التقييم نفسه، ولأن هذا التقييم ذى الطابع النهائى يأتى فى نهاية عملية التعلم ويكون مرتبطًا باتخاذ قرار أو بانتفاء (الانتقال إلى الفصل الدراسى الأعلى)، فإن المعلم هو من يتولى القيام به، كما أنه تقييم يراقب أساسًا اكتساب المضامين. وهو لا يتدخل أبدًا فى عملية التعلم، ولكنه يشهد على أن هذه العملية قد أنجزت بشكل صحيح. وعليه، لا يتم استثارة بعض قدرات التلميذ:

"يعتمد نجاح التلميذ أو رسوبه، فى غالبية الأحوال، على موقعه من توزيع الدرجات أكثر منه من على قدرته فى التحرك أو الخلق. (...) التلميذ الذى يتم

(١) ب. يونى جان، أشكال ووظائف وأنواع مختلفة من التقييم فى ممارسات ميتز (ديسمبر ١٩٨٤) رقم ٤٤ التقييم صـ ٥.

إجراء اختبار له فى نهاية فترة الدراسة فقط هو تلميذ لم يتمكن قط من تنمية قدراته على التقييم الذاتى ما دام يتم إعداده لهذا التدريب"[١].

وفى هذه الحالة، فإن مهارة التطور داخل النظام المدرسى هى التى تحظى غالبًا بالتقييم وبصفة أولية.

- يرتبط الطراز الثانى من الحدود بنمط وصف ثقافة أجنبية الذى يتم استقراؤه. ويبرز نمط التقيم هذا تصورًا للثقافة الأجنبية فى شكل قائمة معارف ومعارف نهائية[٢] فى حين أننا قد ركزنا فى تعريف للمهارة الثقافية على قدرة التلميذ على التواءم مع السياقات المجهولة للثقافة الأجنبية [٣]. وأخيرا، يعتمد تفسير الوقائع الاجتماعية فى الاتصال وبشكل أكبر على منطق ما هو مرجح بدرجة تزيد أو تقل عن التعارض بين الخطأ والصواب[٤].

وهناك طراز آخر من التقييم وهو التقييم البنائى أو التكوينى الذى يستلزم تدخله لتصحيح الآثار المختزلة المترتبة على التقييم الإنذارى. ويختلف التقييم التأهيلى عن الإنذارى فى أنه يتدخل أثناء التعلم. ولا يتولى المدرس وحده وبصورة حصرية عبء هذا التقييم، ولكن يمكن دعوة شركاء آخرين لإجرائه: فرانكفونيين، أو بعض من مواليد بلد التلميذ الذين اجتازوا تجربة الإقامة فى وسط فرانكفونى، على سبيل المثال علاوة على التلميذ نفسه: "جعل التلميذ عنصرًا فاعلاً لتعليمه"[٥]. "وهذا ما ينطوى عليه أن تكون أهداف التعلم ومعايير التقييم صريحة بالنسبة للشركاء المنخرطين فى هذه العملية.

---

(١) و. فياليه و ب. ميزونوف ٨٠ بطاقة تقييم بغية التدريب والتعليم ، باريس، دار نشر أورجاينزاسيون (١٩٨١).

(٢) انظر: الباب ٣ : ٣ ـ ٠١ . ١. دليل وملخص: حدود هذه الوثائق.

(٣) انظر: الباب ٣ : ٣ ـ ٠١ . ٢. سرد التجربة الشخصية.

(٤) انظر: الباب ٢ : ٥ ـ تفسير العالم الاجتماعى.

(٥) ب. يونى جان، المرجع نفسه، صـ٩.

ويتيح المثالان التاليان توضيح الدور الذى يمكن للتقييم التأهيلى أن يؤديه فى تعليم مهارة ثقافية.

المثال الأول:

الهدف: تعلم إدراج المرجعية فى سياقها.

المهام الموكلة لفريق من التلاميذ:

- تقديم أقوال الصحف الأسبوعية حول الأخبار التى نشرت عن فرنسا وعن العالم الفرانكفونى فى الصحافة المحلية (أو فى صحيفة فرنسية لو أمكن).
- الإمساك بمجموعة بطاقات محدثة عن المرجعيات الموجودة فى الوثائق الأصلية التى تمت دراستها (مثال لبطاقات عن أسماء الأعلام: كوت دازور، ميتران، سيتروين، لورين أو بطاقات عن أسماء نكرة: مهاجرين، مساكن اقتصادية).

معايير التقييم:

- هل الشروح مفهومة للتلاميذ الذين لم يشاركوا فى إنجاز المهمة؟
- هل يضع تحليل الخبر فى اعتباره المصدر القادم منه؟
- ما هى المصادر المتنوعة التى تعود إليها مرجعية واحدة؟

(عدم الأخذ فى الحسبان عدد المصادر وحده وإنما أيضًا تنوعها من حيث طبيعتها) ؛

- هل يتم الربط بين المرجعيات المتناثرة فى سياقات مختلفة وإن كانت تستند إلى منظومات القيم نفسها؟ (عدم الخلط على سبيل المثال بين لورين "ديجول" وصليب لورين وبين لورين وأزمة صناعة الصلب).

المثال الثانى:

الهدف: تحليل ظروف إقامة بالانغماس.

المهمة: الإمساك بيوميات شخصية.

معايير التقييم:

- ما هى معايير الاستقلال الذاتى فى مجال الانتقال والسكن والغذاء؟
- هل الاتصالات وثيقة بشكل أكبر (تواتر، أسلوب العلاقة) مع سكان بلد التلميذ الذين هم أيضًا فى فترة إقامة مع سكان البلد الأصليين؟
- إلى أى نوع من المخبرين نلجأ؟ للمخبرين المؤسسين (كتب، مراكز أخبار، زيارات موجهة...)؟ أو للمخبرين غير الرسميين (المتطوعين أو الأصدقاء)؟
- ما هى النوعية الاجتماعية للمخبرين الذين تم الالتقاء بهم؟

ويشجع التقييم التأهيلى، بتدخله كمنظم أثناء سريان التعلم، التلميذ على أن يشخص بنفسه مواقف الفشل، وأن يتعرف على المواقف التى تمت السيطرة عليها، وعليه تنمية قدراته الخاصة بالاستقلال الذاتى والمبادرة. ومما لا شك فيه أن مثل هذه القدرات ضرورية حينما يتعلق الأمر بالتحكم فى الخجل المتولد عن الاتصال المباشر مع واقع ثقافى أجنبى.

إلا أن التقييم التأهيلى لا يستبعد المعلم استبعادًا منهجيا من عملية التقييم. يتعين عليه ان يكون حاضراً من أجل تقدير (وحده أو مع شركاء آخرين) درجة إمكانية هذا التفسير أو ذاك واستبعاد التفسيرات المنحرفة.

ولا يستبعد التقييم التأهيلى اللجوء فى الوقت نفسه للتقييم النهائى. وهو يعد مركبا ضروريا للعمل التعليمى عندما يدرك معلم اللغة درسه على أنه مكان إدراك آثار العرقية وتعليمه على أنه إجراء تلقينى يتعلم فيه التلميذ كيفية بناء علاقة أعطاها طابعا موضوعيا وشخصيا مع الثقافة الأجنبية.

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

[illegible]

الخاتمـة

التخصصات العلمية
فى مجال تعليم وتعلم:
وموازين القوى

إذا كان معلمو اللغات يتفقون فى الاعتقاد، انطلاقًا من الحس العلمى، أن تدريس الحضارة ـ اللهم فى حالات خاصة ـ ضرورة، فإن هذا الاعتراف الفعلى يرتبط بسؤال مهم: ما هى مضامين التدريس؟ وما هى الصفة المميزة الواجب نسبها للحضارة؟ أى تناقض هذا فى هذه المكانة المخصصة والفارغة فى مجال التخصصات؟.

وفى الواقع إن الدور المنسوب حتى الآن للظواهر الثقافية فى علم تدريس اللغات لا يمكن فصله عن الظروف التاريخية لإنتاج خطاب علمى فى هذا المجال: فهناك أدوات تصورية وإجراءات ونصوص مرجعية ناتجة عن تخصصات مثل التاريخ وعلم الاجتماع وعلم السلالات تم استبعادها بصورة موضوعية من التفكير التعليمى خلال السنوات العشر الأخيرة فى حين أنه ـ بإسم البداهة ـ هناك عدة تخصصات أخرى ـ علم اللغويات التركيبى وعلم اللغويات الاجتماعى والبراجماتية ـ تمارس الإعراب عن وجهة نظرها بصورة حصرية. إن هذا المبدأ الخاص نفسه بالبداهة والحصرية الذى أردنا هنا وضعه محل مناقشة.

أضف إلى ذلك أن هذا التفكير لا يأخذ معناه إلا فى سياق محدد وهو المختص بقطاع الموجود منذ ما يزيد عن العقد فى موقع المهيمن عليه فى مجال علم تدريس اللغات، وإذا كان هذا الكتاب يسهم فى البرهنة على مشروعية هذا الجانب من علوم التدريس فإن حديثنا لا يندرج فى إطار التفكير المطلق. وعلى العكس من ذلك، وكما يوضح لويس بورشيه، "إن الحقيقة ليست إلا الحالة المؤقتة

للمعرفة، والتى تتحول بلا توقف بالتصحيح عن طريق وقائع جدلية. فنحن لا يمكننا إذن فهم شىء من نظرية ما إذا لم نعيدها إلى ظروف إعدادها[1]" والتحليل الذى قمنا به هنا ينبغى أولا قراءته على أنه محاولة لفتح مجال علم تدريس اللغات لمجموعة أخرى من التخصصات العلمية الغائبة تقريبا عنه فى الوقت الحالى.

وتسهم هذه الخطوة الانفتاحية فى إعادة تعريف دور المدرس. ففى المدرسة، تخضع الثقافة الأجنبية، كما رأينا، للضغوط المؤسسية للمكان التى يتم نشرها فيه. ويمكن أحيانا أن يكون هناك تناقض بين نظام القيم الذى تحيل إليه الثقافة الأجنبية ومثيله الذى تتولى المدرسة مهمة نشرة. ويكون الموقف المؤسسى للمدرس فى تلك الحالة حرج للغاية. ويتحتم علينا الملاحظة أن هذا النوع من الضغوط لم يتم التعريف به إلا قليلاً، وأن الحلول التربوية المتاحة حاليا لتلك الحالة لا تمثل إلا أسوأ الحلول المثقلة بالازدواجيات سواء تعلق الأمر بالإحالة إلى تعريف مقبول عالميا للثقافة الأجنبية أو للاختفاء غير المشروط للمضامين الثقافية الأجنبية.

يتحتم على المدرس، وهو الوسيط فى الفصل، بقوة القانون، بين التلميذ والثقافة محل التدريس أن يكون مدربًا على عودة نقدية لأسلوب تشكيل تجربته الخاصة، وأن يتعلم كيفية التحكم فى الآثار غير المسيطر عليها والمتعلقة بانتمائه إلى جنس أو جيل أو طبقة اجتماعية أو مجموعة قومية معينة. وهنا أيضا، يتحتم علينا أن نقر بأن الاتصال الشخصى والمباشر مع الثقافة الأجنبية لا يمثل أولوية مطلقة فى غالبية الأشكال الحالية للتأهيل المقدمة لمدرسى اللغات. إن إقامة المدرس بالخارج أمر متروك للمبادرة الشخصية يعتمد فى الأغلب بشكل أكبر على شبكة علاقات ووسائل اقتصادية فردية أكثر منه على رغبة مستثمرة بصورة منهجية من جانب المؤسسة المدرسية باسم التأهيل. يرتبط تقرير الحالة هذا مع الهيئة الخارجية لمجال التخصصات العلمية لعلم تدريس اللغات.

---

(١) ل. بورشيه، مقتطفات لقراءة باشلار أسئلة منهجية فى Le Français dans le Monde باريس، هاشيت/ لاروس فبراير ـ مارس ٨٦ ، صـ ٦٤.

إن توسيع هذا المجال يؤدى إلى طرح أسئلة منهجية لم يتم إثارتها من قبل: من هو الأقدر على وصف ثقافة؟ إلى أى حد مدى الاتفاق بين المهارة الثقافية فى ثقافة أجنبية وبين تعريف المعرفة المدرسية؟ كيف يمكن تحويل التجربة الفردية إلى معرفة موضوعية؟ وتؤدى بنا هذه التساؤلات إلى تعريف آخر لدرس اللغة ليصبح المكان الذى يتحول فيه الضمنى إلى صريح، والذى يتم فيه تدريس دروس نوع من أنواع الصمت، ليشمل معرفة المراقبة ومعرفة الإنصات. إن مرجع الألفة مع ثقافة أجنبية - فى هذه الحالة - لا يعود إلى تراكم المعارف - تعريف لمضمون التدريس المحكوم بنية واقعية - بقدر ما يعود إلى التحكم فى عملية التفسير: وفى هذه الحالة، تمنح الأولوية إلى أدوات التحليل، وإلى مختلف أشكال العودة النقدية لتشكيل المعلومة، وإلى العلاقات الرمزية التى تحكم حيزًا ثقافيا معينا.

Glossaire

Acquisition	اكتساب
Acte de parole (Hymes)	فعل الكلام أو فعل الحديث
Acteur social	فاعل اجتماعى
Apparenance locale	انتماء محلى
Apparenance sociale	انتماء اجتماعى
Apprentissage	تعلم
Apprentissage de la relativité	تعلم النسبية
Approche	منظور
Compétence	مهارة
Compétence culturelle	مهارة ثقافية
Compétence linguistique	مهارة لغوية
Contextualisation du document	وضع الوثيقة فى إطارها
Contexte	سياق
Contexte maternal	إطار الثقافة الأم
Critères	معايير
Démarche	خطوة
Démarche de connaissance	خطوة معرفية
Démarche de relativisation	خطوة اكتساب النسبية
Didactique	تدريسية

Document	وثيقة
Document d'approche	وثيقة مقاربة
Echange communicatif	تبادل تواصلى
Iconographie	أيقونية
Education	تربية
Enonciation	عبارة
Enseignement/apprentissage	تعليم وتعلم
Ethnocentricité	محورية عرقية
Ethnonologie	عرقية
Evaluation formative	تقييم بنائى أو تكوينى
Histoire Événementielle	على مستوى الحدث
Explicite	واضح
Généralisation	تعميم
Immersion	انغماسية
Implicite	ضمنى
Indice	مؤشر
Intégration	تطبيع
Interaction	تفاعل
Interlocuteur	متحدث
Jeu	لعبة
Langue Maternelle	اللغة الأم
Motivation	تحفيز
Natif	ناطق باللغة الأم
Non-dit	دون التعبير
Objectivité	موضوعية
Observation	ملاحظة
Paradoxe	غير منطقية

Positiviste	وصفية
Problématique	إشكالية
Procédure	إجراء
Rapport de force	ميزان قوى
Référence	مرجع
Repère	علامة
Représentation	تصور
Représentation stéréotypée	تصور نمطى
Savoir-faire	مهارة
Signification	مغزى
Stéréotype	مقولب/ نمطية
Stratégie d'adaptation	إستراتيجية التطبع

المؤلفة فى سطور:

جونوفيـاف زارات

تشغل حاليا منصب أستاذ جامعات بالمعهد الوطنى للغات والحضارات الشرقية (INALCO) بباريس، وقد طرحت من خلال رسالة الدكتوراه الخاصة بها (١٩٩٣) تساؤلات حول «العلاقة مع الاختلاف» فى تأهيل أساتذة اللغات بصفة خاصة وفى تدريس اللغات الأجنبية بصفة عامة مع إبراز أثر ذلك فى تصور الأدوات التربوية والكتب المدرسية للغات. وقد أدى ذلك إلى إسهامها بخمسة تقارير مبدئية فى الإطار الأوروبى المرجعى المشترك للغات (CECR) (١٩٩٤ - ٢٠٠١) فى إطار المجلس الأوروبى وإلى توسيع الإطار الدولى لدراساتها ليشمل «لغات العالم» كما يتم تدريسها فى المعهد الوطنى للغات والحضارات الشرقية (INALCO). وترأس زارات حاليا فريقًا بحثيا (٢٠٠١ - ٢٠١١) يحمل اسم بليدام (تعدد اللغات والهويات: تعليم واكتساب ووساطات) ويمثل البعد المتعدد اللغات والثقافات قاعدته النظرية.

المترجمة فى سطور:

منار رشدى أنور

أستاذ الأدب الفرنسى بكلية الألسن - جامعة عين شمس، مترجمة محترفة من خريجى المدرسة العليا للمترجمين الفوريين والتحريريين (ESIT). تجاوزت ترجماتها من وإلى العربية عشرة مؤلفات ولها مشاركات عدة فى عدد من المؤتمرات. كما عملت ملحقا ثقافيا بالسفارة المصرية بفرنسا فى الفترة من ٢٠٠٤ إلى ٢٠٠٧.

تم أخيرا تقليدها رتبة فارس فى أوسمة المجمعيين من قبل الجمهورية الفرنسية.

المراجعة فى سطور:

سلوى عجاج

دكتوراه فى تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية من Linalco للبزنة - خبرة طويلة فى تدريس اللغة الفرنسية كلغة أجنبية.

التصحيح اللغوى: رجب عبد الوهاب
الإشراف الفنى: حسن كامل